

VIRGINIA RAPÚN MOMBIELA

Evolución en el uso del artículo
por parte de estudiantes de grado
estonias de lengua española.
Un estudio longitudinal de corpus
de aprendientes con énfasis en
la influencia interlingüística



VIRGINIA RAPÚN MOMBIELA

Evolución en el uso del artículo por parte
de estudiantes de grado estonias
de lengua española. Un estudio longitudinal
de corpus de aprendientes con énfasis
en la influencia interlingüística



UNIVERSITY OF TARTU
Press

La defensa pública de la presente tesis doctoral ha sido autorizada por el Consejo Académico Otorgador del Título de Doctor en Filosofía del Programa de Doctorado Lenguas y literaturas germánicas y románicas mediante la resolución nº 1-7/LC/463 con fecha 12 de mayo de 2025.

Directoras: Dra. Mari Kruse, Universidad de Tartu

Dra. Gemma María Santiago Alonso, Universidad de Liubliana

Oponente: Dra. Carmen Caro Dugo, Universidad de Vilna

Lugar de la defensa: Aula 328 del Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo (calle Lossi, nº 3).

Fecha y hora de la defensa: miércoles, 27 de agosto de 2025, a las 12:15 horas.

La elaboración de esta tesis se ha desarrollado en el marco del Programa de Doctorado en Lenguas y literaturas germánicas y románicas de la Universidad de Tartu. Su realización también ha sido posible gracias al apoyo del programa de cooperación científica y tecnológica franco-estonio PARROT del Consejo Estonio de Investigación, así como de la Escuela Doctoral Estonia de Humanidades y Artes, que ha facilitado estancias de investigación y participación en encuentros académicos internacionales. También ha contado con el respaldo de la Asociación de Científicos Españoles en los Países Bálticos.

ISSN 1736-4922 (print)

ISBN 978-9916-27-919-9 (print)

ISSN 2806-2477 (pdf)

ISBN 978-9916-27-920-5 (pdf)

Copyright: Virginia Rapún Mombiela, 2025

University of Tartu Press

www.tyk.ee

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no es solo el resultado de años de trabajo, sino también de muchos gestos de apoyo, paciencia y generosidad. Ha sido un camino largo y, a veces, difícil, cuyo final no habría alcanzado sin la ayuda de muchas personas, tanto dentro como fuera del ámbito académico.

Quiero agradecer, en primer lugar, a mis directoras, Mari Kruse y Gemma María Santiago Alonso, por guiarme con profesionalidad y por estar siempre ahí cuando más lo necesitaba. Gracias también a Eva Liina Asu García, que me acompañó en las revisiones anuales y que leyó con detalle la versión final antes de que esta tesis recibiera luz verde para su defensa. También a las otras tres revisoras que ayudaron a mejorar este trabajo con sus observaciones detalladas y acertadas —Jane Padrik, Begoña Sanromán Vilas y Carmen Caro Dugo—, mi más sincero agradecimiento. A Carmen, además, gracias por aceptar ser oponente en la defensa y contribuir así al diálogo académico.

Durante estos años he tenido la suerte de aprender de docentes magníficos que me transmitieron no solo conocimientos, sino que me ayudaron a desarrollar habilidades de las que carecía. Gracias a Djuddah Arthur Joost Leijen por su inestimable ayuda con la escritura académica y a Joshua Wilbur por abrirme la puerta al mundo de las humanidades digitales. Gracias también a todas mis profesoras de estonio: Monika Urb, Gerli Lokk, Piret Toomet, Linda Palts, Tiina Kattel, Sälly Salusoo. A Marcin Raiman por crear un espacio en el que hablar en estonio con la plantilla del instituto y, en general, por toda su ayuda con esta lengua. A Mari Aigro y a Virve-Anneli Vihman, especialmente, por acercarme a la maravillosa sintaxis estonia. A esta última también, por compartir su mirada experta en cada una de mis revisiones anuales. Y a Renate Pajusalu, por acceder a hablar conmigo sobre la expresión de (in)definitud en lengua estonia.

Gracias a Terje Loogus y Tanel Lepsoo por haberme permitido formar parte de una comunidad de trabajo estimulante y generosa. Y a mis compañeras y compañeros del departamento de Estudios Románicos por su apoyo y buena disposición. En especial quiero agradecer a Marge Käsper por haberme incluido en todos sus proyectos, aun cuando yo no tenía experiencia. En el Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo de la Universidad de Tartu he encontrado también a personas sin las cuales este proyecto doctoral no habría sido posible: gracias a Elica Mateo, Age Allas, Marianne Liibert, Kätlin Luhamägi, Marju Adams y Marilii Paalo, por hacerlo todo más fácil.

Guardo un agradecimiento muy especial para Raili Marling y Janika Päll, por su apoyo incondicional, sus maravillosos consejos y por crear ese espacio tan valioso y seguro que fue el seminario de doctorado, donde pude hablar de todo: de mis dudas, frustraciones y pequeños hallazgos, siempre con la tranquilidad de sentirme escuchada. A quienes lo compartieron conmigo, las otras personas del programa de doctorado, gracias también por su complicidad y compañía.

Para la realización de esta tesis ha sido fundamental la figura de Cristóbal Lozano, de quien he aprendido a aplicar la lingüística de corpus de aprendientes al estudio de la adquisición del español. Le agradezco sinceramente, tanto a él como a todo su equipo, la creación del excelente corpus CEDEL2, que ha sido de gran ayuda en mi investigación, así como la continua publicación de trabajos que constituyen una valiosa aportación al campo de la adquisición del español como lengua extranjera. También ha sido muy valiosa la colaboración con las compañeras de la Universidad de Rosario, que me hicieron un hueco virtual en sus proyectos y de quienes aprendí mucho. Quiero agradecer de manera particular a Andrea Rodrigo, y muy especialmente a Carolina Tramallino, con quien espero seguir colaborando.

A mi familia, amigas y amigos por su apoyo constante desde el otro lado del mapa. Y a mi otra familia —Lorena, Pablo y Anna— por escucharme, ayudarme y darme los mejores consejos. También a Dámaso que me dijo que al entrar en el programa de doctorado estaba abriendo la puerta a un sinfín de nuevas experiencias y oportunidades. A Laura por su ayuda a definir mis preguntas de investigación. A Andra por haber sembrado la semilla de esta investigación. A Virginia, gracias por acompañarme emocionalmente y ayudarme a no perder el equilibrio. A Sapere Aude por darme un espacio en el que respirar y sentir. A ACE Baltic por ser un apoyo tan vital para la divulgación de la ciencia española en los países bálticos (especialmente a Pepe, su creador). Pero, sobre todo, gracias a Guillem, por ser mi apoyo en todo momento. Por estar ahí sin condiciones, por ayudarme a pensar, a escribir, a seguir.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de mis estudiantes. Su paciencia, compromiso y entusiasmo han sido clave para sacarlo adelante y, además, me hacen ser feliz cada día. No digo sus nombres para respetar su anonimato, pero les expreso mi más sincero agradecimiento y les dedico esta tesis.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	7
ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	13
SIGLAS	15
INTRODUCCIÓN	17
 PARTE 1: APROXIMACIONES TEÓRICAS.....	 21
1. Marco conceptual	21
1.1. Cuestiones terminológicas	21
1.2. Hipótesis de trabajo y objetivos	26
2. Adquisición de terceras lenguas	30
2.1. Influencia interlingüística.....	30
2.2. Modelos de procesamiento plurilingüe generativistas	31
2.3. Modelos de procesamiento plurilingüe no generativistas	34
2.4. Teoría de los sistemas dinámicos	36
2.5. Otros aspectos importantes para el estudio de la ATL	38
3. (In)determinación, referencialidad e (in)definitud.....	42
3.1. Los artículos de la lengua española.....	42
3.2. Los artículos de la lengua inglesa	56
3.3. Principales diferencias entre los artículos español e inglés.....	58
3.4. La expresión de definitud en estonio	62
4. Adquisición del artículo por parte de aprendices de español como L2/3. Estado de la cuestión	71
5. El artículo en los materiales didácticos de referencia	83
 PARTE 2: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	 89
6. Metodología	89
6.1. Primeras decisiones.....	89
6.2. Lingüística de corpus de aprendientes	90
6.3. CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios	95
6.4. Datos extraídos del CLEAE para esta investigación.....	101
6.5. Análisis de datos	102
6.5.1. Análisis de errores.....	102
6.5.2. Diseño y evaluación del esquema de etiquetado de errores	105
6.5.3. Sistema de anotación.....	114
6.5.4. Herramientas informáticas para el análisis	116

7. Resultados del análisis general.....	117
7.1. Comparación de frecuencias entre CLEAE y selección de textos de CEDEL2.....	117
7.2. Análisis descriptivo general	118
7.3. Análisis descriptivo de errores	119
7.3.1. Errores de omisión	121
7.3.2. Errores morfosintácticos	121
7.3.3. Errores de adición	123
7.3.4. Errores de selección	123
7.4. Análisis descriptivo de errores según la naturaleza del sustantivo	124
7.5. Análisis descriptivo de errores según función sintáctica de los grupos nominales	125
7.6. Errores y tarea	136
7.7. Errores a lo largo del tiempo.....	143
7.8. Tipo de error, causa y procedencia	150
7.9. Errores de selección por fluctuación entre definitud y especificidad..	154
7.10. Incidencia de error y conocimientos previos de español.....	156
7.11. Incidencia de error y nivel de inglés	158
7.12. Resumen de los resultados del análisis global del corpus y comprobación de las hipótesis	160
7.13. Comparación de nuestros resultados con otros estudios	168
8. Resultados del análisis individual.....	174
8.1. Informante 36.....	174
8.2. Informante 37	179
8.3. Informante 38	184
8.4. Informante 39	190
8.5. Informante 42	196
8.6. Informante 43	200
8.7. Informante 44	206
8.8. Informante 45	211
8.9. Informante 49	215
8.10. Informante 50	220
8.11. Informante 51	224
8.12. Informante 52	229
8.13. Informante 53	234
8.14. Informante 55	239
8.15. Informante 57	243
8.16. Comparativa de las trayectorias individuales y las tendencias del corpus global.....	247

9. Implicaciones Pedagógicas	254
10. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	258
11. Discusión y conclusiones	261
 REFERENCIAS	 270
ANEXOS	283
RESÜMEE	298
ELULOOKIRJELDUS	309
CURRÍCULUM VÍTAE	311
CURRICULUM VITAE	313

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Taxonomía etiológica de errores.....	107
Tabla 2.	Primeros resultados del análisis de la validación interobservador.....	109
Tabla 3.	Resultados del análisis etiológico de la validación interobservador.....	112
Tabla 4.	Resultados del análisis de procedencia de la validación interobservador.....	114
Tabla 5.	Etiquetas con relación al uso del artículo.....	115
Tabla 6.	Comparación de métricas entre CLEAE y CEDEL2	118
Tabla 7.	Análisis descriptivo general	118
Tabla 8.	Análisis descriptivo de errores.....	119
Tabla 9.	Errores de omisión según causa etiológica	121
Tabla 10.	Errores morfosintácticos	122
Tabla 11.	Análisis descriptivo de errores según la naturaleza del sustantivo	124
Tabla 12.	Análisis descriptivo de tipos de error según la naturaleza del sustantivo	124
Tabla 13.	Análisis descriptivo de ítems según función sintáctica.....	126
Tabla 14.	Errores en ítems en función de sujeto	128
Tabla 15.	Errores de omisión según la naturaleza del sustantivo.....	129
Tabla 16.	Errores en ítems en función de objeto directo.....	131
Tabla 17.	Frecuencias de errores en ítems en función de término del sintagma preposicional.....	133
Tabla 18.	Tareas del corpus incluidas en esta investigación.....	137
Tabla 19.	Distribución y variabilidad de la longitud de los textos del corpus.....	138
Tabla 20.	Distribución de tipos de error y tarea.....	140
Tabla 21.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo del corpus global	143
Tabla 22.	Distribución de los tipos de error por semestre del corpus global.....	145
Tabla 23.	Distribución de errores según la clasificación etiológica.....	151
Tabla 24.	Evolución de la distribución de errores de omisión por influencia interlingüística según la procedencia a través del tiempo.....	153
Tabla 25.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística del corpus global	153

Tabla 26.	Grupos indefinidos específicos y no específicos aceptables e inaceptables	154
Tabla 27.	Grupos indefinidos específicos aceptables e inaceptables según nivel de inglés	155
Tabla 28.	Grupos indefinidos específicos aceptables e inaceptables según semestre	155
Tabla 29.	Distribución de tipos de error según nivel de español al empezar a estudiar en la UT.....	156
Tabla 30.	Distribución de tipos de error según nivel de inglés.	158
Tabla 31.	Errores por influencia interlingüística según nivel de inglés	159
Tabla 32.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 36	175
Tabla 33.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 37	179
Tabla 34.	Errores de omisión según entorno sintáctico en los semestres 3 y 4 de la informante 37	183
Tabla 35.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 38	185
Tabla 36.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 38.....	188
Tabla 37.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 39.	190
Tabla 38.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 39.....	193
Tabla 39.	Comparación de porcentajes de ítems desviados dependiendo de la función sintáctica según ocasiones potenciales entre el corpus global y la informante 39.....	194
Tabla 40.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 42	196
Tabla 41.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 42.....	199
Tabla 42.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 43	201
Tabla 43.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 43.....	203
Tabla 44.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 44	206
Tabla 45.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 44.....	210

Tabla 46.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 45	211
Tabla 47.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 49	216
Tabla 48.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 49.....	219
Tabla 49.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 50	220
Tabla 50.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 51	224
Tabla 51.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 51.....	227
Tabla 52.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo del informante 52	230
Tabla 53.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 52.....	233
Tabla 54.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 53	234
Tabla 55.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 53.....	238
Tabla 56.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 55	239
Tabla 57.	Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 57	244
Tabla 58.	Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 57.....	246

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Porcentajes de tipos de error del corpus global	120
Figura 2.	Frecuencia de errores en los ítems en función de sujeto.....	127
Figura 3.	Frecuencia de errores en los ítems en función de objeto directo	129
Figura 4.	Frecuencia de errores en los ítems en función de término del sintagma preposicional	133
Figura 5.	Longitud media de los textos.....	139
Figura 6.	Evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global a lo largo del tiempo	144
Figura 7.	Evolución de los tipos de error del corpus global a lo largo del tiempo según el análisis de ocasiones potenciales.....	146
Figura 8.	Distribución de errores por influencia interlingüística según la procedencia	152
Figura 9.	Tasas de aceptabilidad de las informantes.....	174
Figura 10.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 36 a lo largo del tiempo	175
Figura 11.	Evolución de los tipos de error de la informante 36	176
Figura 12.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 37 a lo largo del tiempo	180
Figura 13.	Evolución de los tipos de error de la informante 37	180
Figura 14.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 38 a lo largo del tiempo	185
Figura 15.	Evolución de los tipos de error de la informante 38	186
Figura 16.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 39 a lo largo del tiempo	191
Figura 17.	Evolución de los tipos de error de la informante 39	192
Figura 18.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 42 a lo largo del tiempo	197
Figura 19.	Evolución de los tipos de error de la informante 42	197
Figura 20.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 43 a lo largo del tiempo	201
Figura 21.	Evolución de los tipos de error de la informante 43	202
Figura 22.	Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inacep- tables del corpus global y la informante 44 a lo largo del tiempo	207
Figura 23.	Comparación de la media de palabras por texto de la informante 44 y el corpus global	208

Figura 24. Evolución de los tipos de error de la informante 44	208
Figura 25. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 45 a lo largo del tiempo	212
Figura 26. Evolución de los tipos de error de la informante 45	213
Figura 27. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 49 a lo largo del tiempo	216
Figura 28. Evolución de los tipos de error de la informante 49	217
Figura 29. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 50 a lo largo del tiempo	221
Figura 30. Evolución de los tipos de error de la informante 50	222
Figura 31. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 51 a lo largo del tiempo	225
Figura 32. Evolución de los tipos de error de la informante 51	226
Figura 33. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 52 a lo largo del tiempo	230
Figura 34. Evolución de los tipos de error de la informante 52	231
Figura 35. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 53 a lo largo del tiempo	235
Figura 36. Evolución de los tipos de error de la informante 53	236
Figura 37. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 55 a lo largo del tiempo	240
Figura 38. Evolución de los tipos de error de la informante 55	240
Figura 39. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 57 a lo largo del tiempo	244
Figura 40. Evolución de los tipos de error de la informante 57	245

SIGLAS

AAEL2: adquisición del artículo en el ámbito del español como segunda lengua
AC: análisis contrastivo
AD: error de adición de artículo determinado
AE: análisis de errores
AEO: análisis de errores asistido por ordenador
AI: error de adición de artículo indeterminado
APL: adquisición de primeras lenguas
ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española
ASL: adquisición de segundas lenguas
ATL: adquisición de terceras lenguas
CAES: Corpus de Aprendices de Español
CEDEL2: Corpus Escrito de Español L2
CG: error de concordancia de género
CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios
CN: error de concordancia de número
CO: conocimiento del oyente
COWS-L2H: Corpus of Written Spanish of L2 and Heritage Speakers
DELE: diploma de español como lengua extranjera
ELE: español como lengua extranjera
IL: interlengua
L1: primera lengua
L2: segunda lengua
L3: tercera lengua
LE: lengua extranjera
MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MDP: modelo dinámico de plurilingüismo
MMA: modelo de mejora acumulativa
MPT: modelo de primacía tipológica
OD: error de omisión de artículo determinado
OI: error de omisión de artículo indeterminado
ORD: error de orden de palabras
PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes
PEA: parámetro de elección del artículo
PMN: parámetro del mapeo nominal

RAE: Real Academia Española

RE: especificidad del referente

SDI: error de selección de artículo determinado por indeterminado

SID: error de selección de artículo indeterminado por determinado

SOD: error de selección de artículo por otro determinante o viceversa

SOP: error de selección de artículo por otra palabra o viceversa

SPLLOC: Spanish Learner Language Oral Corpora

TFG: trabajo fin de grado

TSD: teoría de los sistemas dinámicos

INTRODUCCIÓN

La autora de esta tesis comenzó a trabajar en la Universidad de Tartu en el curso académico 2019–2020. Una de las asignaturas que impartía era Español Avanzado Oral y Escrito, que formaba parte del programa de máster en Docencia de Lenguas Extranjeras. En esta asignatura se presentaban diferentes géneros discursivos y se aprendía a crear diferentes productos textuales escritos y orales. Una alumna escribió un texto divulgativo sobre las consecuencias nocivas del consumo de azúcar. Como era de esperar, en su texto aparecía la palabra *azúcar* en repetidas ocasiones y, dependiendo del contexto, en algunos casos necesitaba estar acompañada de un artículo y en otros no. La alumna cometió varios errores relacionados con el artículo y preguntó por qué en las dos oraciones que podemos ver a continuación el uso del artículo era diferente.

Producción de la estudiante:

**Ya va siendo hora de que cambiemos el concepto del azúcar¹.*

**Son abundantes los efectos nocivos de azúcar.*

Texto con correcciones:

Ya va siendo hora de que cambiemos el concepto {**del ~ de*} azúcar.

Son abundantes los efectos nocivos {**de ~ del*} azúcar.

Viendo que era una cuestión bastante compleja y que resultaba lógico pensar que podía ser de utilidad para otros estudiantes, se decidió dedicar una clase al uso del artículo, para comprender hasta qué punto este aspecto era problemático. Se comprobó que las dificultades eran compartidas por el resto de los estudiantes. No nos resultó sorprendente porque el estonio carece de artículos.

Investigaciones recientes confirman la dificultad que presenta este aspecto gramatical en los aprendientes cuya primera lengua carece de artículos (Barrera Rodríguez, 2008a, 2008b; Denst, 2006; Fernández López, 1998; Furukawa y Okami, 2016; Kobashi, 2018; Kruse, 2018; Kruse y Rapún Mombiela, 2024; Lee *et al.*, 2018; Lin, 2003; Nakagawa, 2004; Nikitina, 2019; Prodanovic *et al.*, 2023; Rapún Mombiela y Tramallino, 2023; Rubinjoni, 2017; Santiago Alonso, 2009, 2017a; Shen, 2012; Tarrés Chamorro, 2002; Testa, 2019, 2020; Valverde y Ohtani, 2014; Xiuchuan, 2015, 2017, 2018; Yang, 2000, 2001; Yonekawa y San Mateo Vadehita, 2022; Zimny, 2017) y constatan que el mero contacto con la lengua meta, sin un análisis metódico del *input* no permite integrar su uso en la interlengua de los estudiantes (Tarrés Chamorro, 2002, p. 79). De hecho, otras investigaciones, centradas en la influencia de la estancia en el extranjero por parte del aprendiente en el uso de la lengua meta, también han demostrado que los artículos no siempre se adquieren a pesar de que los aprendientes se encuentran

¹ El asterisco se refiere a oraciones o sintagmas inaceptables gramaticalmente.

en una situación de inmersión y están mucho más expuestos a la lengua meta (Götz y Mukherjee, 2017, p. 57). Asimismo, estudios previos han analizado el uso del artículo en libros de texto de español como lengua extranjera y han encontrado insuficientes las explicaciones expresas referentes a este tema (Pizarro Escabia, 2012, p. 106). Los manuales muestran carencias a la hora de profundizar y reflexionar sobre el artículo y, generalmente, adoptan el enfoque de la gramática tradicional y descuidan el aspecto pragmático y discursivo. Además, la mayoría de los materiales evitan las explicaciones claras acerca de la distinción entre la presencia y ausencia de artículos, y, en su mayoría, carecen de una estructura sistemática en su tratamiento (Santiago Alonso, 2009, p. 47).

Con la intención de profundizar en este tema, se consultó la tesis doctoral llevada a cabo por la Dra. Kruse (2018) sobre la transferencia en aprendientes plurilingües de español en Estonia y se comprobó que el artículo era una de las áreas que más dificultades provocaba a los estudiantes (Kruse, 2018, p. 126). Por otra parte, se observaron las producciones de los alumnos de español de la Universidad de Tartu de nivel inicial y se comprobó que, en ocasiones, a pesar de no haber recibido instrucción formal relacionada con alguno de los usos de los artículos, los alumnos principiantes eran capaces de producirlos de forma correcta (por ejemplo, *Quiero viajar por el mundo*). Por todo esto, nos planteamos la posibilidad de que la influencia del inglés (lengua que todos los alumnos universitarios estonios dominan) pudiera tener algo que ver con las producciones equivalentes al estándar² de nuestros estudiantes de primer curso.

Esta influencia se detectó en muchos otros aspectos de la interlengua de estos discentes, tanto en la esfera de la sintaxis como en la de la ortografía y el léxico (Kruse, 2018). Sin embargo, los estudiosos de la adquisición del español en Estonia carecían de una fuente de información con la que se pudiera añadir la variable diacrónica a la investigación. Es decir, no había muestras de aprendientes que reflejaran el proceso de adquisición a lo largo del tiempo.

Estas observaciones previas, basadas principalmente en experiencias de clase, intuiciones y conversaciones con otras personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Estonia, condujeron a la comprensión de que era imposible extraer conclusiones sólidas y hacer recomendaciones confiables para la enseñanza del español si no se llevaba a cabo una investigación sistemática y rigurosa (Lozano, 2021, p. 159). Surgió entonces la idea de compilar un corpus longitudinal con el que acercarnos al proceso de adquisición del español a lo largo del tiempo por parte de los alumnos estonios. De esta manera, el corpus resultante se convertiría no solo en una herramienta esencial para cualquier estudio posterior relacionado con la adquisición del español en la Universidad de Tartu, sino también en una fuente de información sobre producciones de alumnos

² En este proyecto se han seguido los parámetros indicados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Este documento adopta la variedad estándar del dialecto español de la región centro-norte de la península. Esta decisión se ha tomado con base en que el libro de texto y otros materiales utilizados en la Universidad de Tartu se basan en el mismo documento y, por lo tanto, se asume que esa variedad es la lengua meta de nuestros informantes.

cuya primera lengua no es indoeuropea. Asimismo, el corpus sería una contribución a la investigación longitudinal en terceras lenguas y podría usarse en estudios comparativos posteriores o en cuestiones relacionadas con el plurilingüismo.

Así se originó esta investigación que pretende, por una parte, compilar un corpus de aprendientes longitudinal que contenga textos de los alumnos de Filología Románica con especialidad en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Tartu a lo largo de los tres años que dura el grado; y, por otra, hacer un primer acercamiento al proceso de adquisición de los artículos españoles por parte de los alumnos estonios, con el objetivo de crear la base que permita, en un futuro, crear materiales didácticos útiles que ayuden a nuestros estudiantes a enfrentarse al aprendizaje del artículo de una forma más satisfactoria.

Las preguntas de investigación de las que partimos son las siguientes:

PI1: ¿Cómo evoluciona el uso del artículo español por parte de estudiantes estonios a lo largo de los dos primeros cursos del Grado en Estudios Románicos?

PI2: ¿De qué manera el repertorio lingüístico de los estudiantes afecta este proceso?

La primera parte de este trabajo está dividida en cinco secciones relacionadas con las cuestiones teóricas subyacentes a la investigación empírica. En primer lugar, se presentará la definición de los términos clave, las hipótesis y los objetivos de investigación. A continuación, en la segunda sección, se realizará un análisis exhaustivo de las teorías principales vinculadas a la adquisición de terceras lenguas, segmentándolas en función de sus perspectivas, ya sean generativistas o no generativistas. Dentro de este marco, se otorga una atención focalizada a la teoría de los sistemas dinámicos, considerada una postura de índole suficientemente integral y comprehensiva para abordar en su totalidad el alcance de este proyecto de investigación doctoral. En la tercera sección, se procederá a describir el sistema de determinación y la manera de expresar (in)definitud en las tres lenguas objeto de estudio, a saber, español, inglés y estonio. En la cuarta sección de esta primera parte se centrará en exponer de forma detallada, el estado de la cuestión en el campo de la adquisición del artículo en lengua española por parte de aprendientes de lenguas extranjeras. Por último, se presentarán las explicaciones que el libro de texto usado por los alumnos que produjeron las muestras del CLEAE ofrece a propósito del significado y uso de los artículos.

La segunda parte presenta la investigación empírica llevada a cabo para la consecución de los objetivos de esta tesis. En primer lugar, se describirán las primeras decisiones tomadas en relación con la recogida de datos y se explicará, brevemente, en qué consiste la lingüística de corpus de aprendientes, que constituye la base metodológica sobre la que se sustenta este trabajo. A continuación, se presentará el corpus creado y se aportará información detallada sobre el procesamiento de los datos, que incluye la compilación y la anotación del corpus y los métodos de análisis. Después, se presentarán los resultados obtenidos de la investigación empírica de la evolución del uso del artículo tanto del corpus global

como de cada una de las informantes y su consiguiente interpretación. Por último, se confirmarán o se rechazarán las hipótesis de partida y se incluirán las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación y algunas implicaciones pedagógicas.

PARTE 1: APROXIMACIONES TEÓRICAS

1. Marco conceptual

En el siguiente capítulo expondremos, en primer lugar, algunas cuestiones terminológicas y, en segundo lugar, las hipótesis de partida y los objetivos de investigación.

1.1. Cuestiones terminológicas

En este apartado se definirán algunos conceptos clave que van a estar presentes a lo largo de esta disertación. Se pretende con ello evitar posibles ambigüedades o confusiones que el uso de algunos términos pueda producir por ser definidos de distintas formas en la literatura científica. Estimamos importante aclarar en este punto que todas las referencias hechas a aprendientes de lenguas en este trabajo apuntan a individuos adultos y no a niños.

Primeras lenguas (L1), segundas lenguas (L2) y terceras lenguas (L3)

Tradicionalmente, se ha prestado mayor atención a la adquisición de las lenguas primera y segunda, ignorando lo que ocurre en la mente de un sujeto plurilingüe al aprender una tercera lengua. Una gran parte de la población mundial habla varias lenguas, por lo que resulta insuficiente basar la investigación en adquisición de lenguas no nativas solo en la segunda lengua (De Angelis, 2007, pp. 9–10). Así pues, nuestro conocimiento acerca de cómo los humanos adquieren una lengua no nativa es parcial y esta limitación impide la creación de una teoría general (De Angelis, 2007, p. 12). Sin embargo, en las últimas décadas se ha desarrollado una línea de pensamiento que considera que el conocimiento previo de una segunda lengua puede y debe ser una variable a tener en cuenta en el estudio de adquisición de terceras lenguas (De Angelis, 2007, p. 14).

Es lógico asumir que, cuando un individuo ya ha tenido la experiencia de estudiar una segunda lengua, ha ganado un conocimiento que probablemente afecte de alguna manera la adquisición de lenguas adicionales (De Angelis, 2007, p. 16). En los últimos años, los antecedentes lingüísticos y las relaciones interlingüísticas complejas que se forman en la mente de los sujetos plurilingües se han convertido en objeto de estudio (Hammarberg, 2018, p. 1). El individuo que estudia una tercera lengua extranjera pone en funcionamiento una serie de procesos mentales que tienen relación con la experiencia previa de haber estudiado una segunda lengua, es más consciente de su proceso de aprendizaje y tiene mayores conocimientos metalingüísticos que le permiten relacionarse con la nueva lengua de manera diferente a como lo hizo en experiencias anteriores (Cenoz, 2003, p. 72).

Por todo lo mencionado, hablar de adquisición de terceras lenguas (ATL) como un proceso diferente al de la adquisición de primeras (APL) y segundas lenguas

(ASL) parece justificado. Sin embargo, el uso de los números ordinales (primeras, segundas, terceras) puede llevar a confusión ya que nos hace pensar en un orden cronológico de adquisición. Así, se puede pensar que la primera lengua (L1) es la lengua nativa (la que se adquiere en la infancia temprana), la segunda lengua (L2) es la primera lengua no nativa y la tercera lengua (L3) es la segunda lengua no nativa. No obstante, debemos pensar que, hoy en día, una persona puede tener varias L1 y varias L2 dependiendo de sus circunstancias (Hammarberg, 2018, p. 3). Estos numerales se utilizarán, en este trabajo, no como una relación cronológica de las lenguas adquiridas, sino como una especificación sobre el rol que desempeña una determinada lengua en el proceso de adquisición durante una situación de uso. Según Hammarberg, «se cree que una lengua llega a considerarse L1 o L2 dependiendo del nivel de maduración cognitiva en el momento en el que es internalizada y archivada en la memoria» (2018, p. 9).

La L1 se adquiere en la infancia, cuando el niño aprende a establecer las categorías lingüísticas, los patrones estructurales y las reglas de uso. Una L2 o lengua no nativa es la lengua que se añade al repertorio lingüístico de una persona después de este periodo. (Hammarberg, 2018, p. 9). Así pues, la mayoría de los hablantes adultos comienzan el aprendizaje de una L2 con un sistema establecido de conocimiento lingüístico, es decir son usuarios competentes y expertos de al menos una lengua. Esto significa que no necesitan mucha planificación para hablarla, pueden saber cuándo algo no parece tener sentido o no suena bien (incluso si no pueden identificar por qué), y son capaces de hacer todo esto de una manera relativamente rápida, al tiempo que, a menudo, realizan otras tareas. Esta es una diferencia importante entre el aprendizaje lingüístico de los niños y los adultos que los estudios en ASL tienen muy en cuenta (McManus, 2021, p. 7)³.

Otros dos rasgos marcan la diferencia entre una L1 y una L2. Por una parte, la L2 está sujeta a la fosilización, al contrario de la L1; por otra parte, la transferencia interlingüística aparece más frecuentemente de la L1 a la L2 que en la dirección contraria (Hammarberg, 2018, p. 10). Por su parte, la L3 se refiere a una lengua no nativa que está siendo usada o adquirida en el preciso momento en que la persona ya tiene conocimiento de una o más L1 y una o más L2 (Hammarberg, 2010, p. 97). Para evitar repeticiones, usaremos también, a lo largo de esta tesis, los términos *lengua extranjera* (LE)⁴, *lengua meta*, *lengua adicional* o

³ Somos conscientes de que esta explicación queda muy simplificada porque, lógicamente, cada usuario de una lengua nativa es diferente y la escolarización, entre otros factores, tiene una influencia significativa en la competencia de L1. Sin embargo, por limitaciones de espacio y tiempo no entraremos en estas discusiones porque se alejan de nuestro objeto de estudio.

⁴ En algunos enfoques, se distingue entre lengua extranjera y segunda lengua en función de las situaciones y circunstancias en las que se aprende una lengua meta. Se considera una LE cuando se aprende en un país donde no es oficial ni autóctona, como el español en Estonia. Por otro lado, una lengua meta se interpreta como L2 cuando se aprende en un país donde es oficial o autóctona junto con otras lenguas, como el guaraní para los niños paraguayos cuya L1 es el español, o el español para aquellos cuya L1 es el guaraní. Sin embargo, en este trabajo, tratamos los dos términos como sinónimos, porque lo que nos interesa son las características que comparten como que el aprendiz ya tiene un conocimiento del mundo y una competencia

lengua no nativa para referirnos, en general, a cualquier L2 o L3, cuando la distinción entre una y otra no sea importante. También nos serviremos de la barra lateral para integrar dos de estos tipos de lenguas, utilizando L1/2 para referirnos de forma global a la(s) primera(s) y segunda(s) lengua(s) de un individuo o L2/3 para designar la(s) segunda(s) y tercera(s) lengua(s).

Lengua dominante

Una lengua se considera dominante cuando un sujeto plurilingüe tiene en ella un nivel de competencia mayor que en otra u otras. A lo largo de la vida de una persona la lengua dominante de su repertorio lingüístico puede cambiar, ya que las lenguas evolucionan, crecen, se debilitan y cambian de función, lo que afecta en la forma en las que son adquiridas y en la frecuencia de uso (Hammarberg, 2018, p. 14). En este trabajo también aludiremos a la noción de *lengua no nativa dominante*, refiriéndonos a la lengua no nativa de un sujeto cuyo nivel de competencia es mayor en relación con otras lenguas no nativas.

Adquisición y aprendizaje

El uso de los términos *adquisición* y *aprendizaje* resulta problemático en la investigación de lenguas extranjeras. En algunos estudios, la palabra *adquisición* se usa «para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, fruto de una participación y observación directa de la lengua» (Zuheros Garrido, 2019, p. 9). El término *aprendizaje*, sin embargo, tiende a relacionarse con una actividad premeditada «en un contexto de instrucción, a través del estudio consciente de las reglas. En este caso, suele asociarse a los adultos y a la lengua extranjera» (Zuheros Garrido, 2019, p. 9).

En otros enfoques, la adquisición se vincula con las primeras lenguas y el aprendizaje con las lenguas extranjeras. En contextos donde tales distinciones no son significativas, la adquisición y el aprendizaje suelen usarse como sinónimos, o «adquisición» se usa en un sentido más amplio, como un término que abarca los dos conceptos como en el caso de la nomenclatura de los campos temáticos *adquisición de segundas lenguas* y *adquisición de terceras lenguas* (Hammarberg, 2018, p. 6). En el presente trabajo utilizaremos el término *adquisición* con un sentido más amplio y holístico que implique la consecución de algún tipo de resultado y limitaremos el uso de la palabra *aprendizaje* al proceso de instrucción formal.

comunicativa en su L1. Por ello, independientemente del método de enseñanza, el aprendiz tiende a relacionar la lengua meta y su cultura con su L1 y su propia cultura, utilizando sus conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos léxicos, gramaticales y socioculturales. Además, debido a estos conocimientos previos, el aprendiz de una lengua meta es más consciente de su proceso de aprendizaje que en el caso de la L1 (Martín Peris *et al.*, 2008).

Multilingüe y plurilingüe

Aunque las palabras *multilingüe* y *plurilingüe* son utilizadas en numerosas ocasiones como sinónimas, en este trabajo vamos a seguir la distinción realizada por el Consejo de Europa que indica que el «multilingüismo se refiere a la presencia en un área geográfica, grande o pequeña, de más de una “variedad de lengua”» y «el plurilingüismo se refiere [...] al repertorio de variedades de la lengua que algunos individuos usan y que, por lo tanto, es lo contrario de “monolingüismo”; incluye la variedad referida como “lengua materna” o “primera lengua” y cualquier cantidad de otras lenguas o variedades». Así pues, podemos hablar de *áreas multilingües* y de *individuos plurilingües* (Consejo de Europa, 2007, p. 8).

El plurilingüismo es definido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) de la siguiente manera:

La habilidad para usar lenguas con el propósito de comunicarse y de participar en una interacción intercultural, en la que una persona, vista como un agente social, tiene diferentes grados de competencia en varias lenguas y experiencia de varias culturas. Esto no está visto como la superposición o yuxtaposición de distintas competencias, sino como la existencia de una única competencia compleja en la que el usuario puede apoyarse (Consejo de Europa, 2001, p. 168).

Un sistema plurilingüe no es la suma de tres o más monolingües. Por el contrario, el sujeto plurilingüe es aquel que habla tres o más lenguas con un repertorio único, cuya configuración lingüística depende de su historia individual. Por lo tanto, los estudios de adquisición de terceras lenguas no se pueden entender como una mera extensión de los estudios de bilingüismo o segundas lenguas (De Angelis y Selinker, 2001, p. 45).

Los hablantes plurilingües se diferencian de los monolingües a la hora de aprender una lengua no nativa en que, como han experimentado diferentes situaciones lingüísticas en sus vidas, sus trayectorias lingüísticas son más ricas y dinámicas. Así, cuando aprenden una lengua nueva, deben ajustar y desarrollar su repertorio lingüístico, lo que implica muchas más operaciones mentales que las que llevan a cabo los sujetos monolingües (Cenoz y Gorter, 2020, p. 303).

Repertorio lingüístico

Muchos investigadores defienden la idea de que el conocimiento de lenguas de una persona forma un todo coherente (Hammarberg, 2018, p. 8). Queda atrás la idea de que los hablantes de más de una lengua poseen códigos monolingües independientes que funcionan de manera separada. Un repertorio plurilingüe no es una yuxtaposición de códigos separados sino un conjunto de códigos que interactúan dinámicamente (Melo-Pfeifer, 2019, p. 29). En este trabajo partimos de la idea de que cada hablante plurilingüe cuenta con un único repertorio lingüístico, que abarca todas las lenguas que conoce —independientemente de su nivel de competencia en ellas—, y del que selecciona y activa las unidades que necesita. Este repertorio incluye, además, la conciencia interlingüística del individuo, sus

opiniones y sus preferencias (Testa, 2020, pp. 258–259). Naturalmente, si en el sistema cognitivo complejo de un hablante conviven dos o más lenguas, se van a dar casos de transferencia interlingüística (Hammarberg, 2018, p. 8).

Interlengua

Esta tesis parte de la idea de que el aprendiente usa, «tanto para la producción como para la comprensión de la lengua meta, aquellos medios que tiene a su disposición en el momento concreto del estadio en el que se encuentra cada vez» (Alexopoulou, 2011, 87). Es decir, que el aprendiente utiliza, en cada acto comunicativo, los conocimientos adquiridos hasta ese momento y, con cada acto comunicativo, añade a su sistema nuevos elementos que lo modifican. Así podemos afirmar que este sistema está en constante evolución.

La interlengua es, por lo tanto, un sistema propio de cada aprendiente que tiene sus propias reglas. «Es variable, puesto que las reglas pueden cambiar, pero consta, al mismo tiempo, de una estructura interna». La interlengua (concepto propuesto por Selinker en 1972) se caracteriza por ser sistemática, dinámica y permeable (Zuheros Garrido, 2019, p. 59).

Error

El error es una producción desviada de la variedad de lengua elegida como adecuada en un contexto. En esta investigación, compararemos las producciones de los estudiantes con la variedad estándar del dialecto español de la región centro-norte de la península (como hemos mencionado más arriba). Frecuentemente, el error emerge de un *input* insuficiente. El estudiante se esfuerza por comunicar su pensamiento con los recursos que tiene y llega a hipótesis que no se corresponden con la norma. Esto involucra la activación de diversas estrategias que propician que la gramática del estudiante se forme gradualmente a través de un conjunto de reglas creadas mediante estrategias cognitivas. La puesta en práctica de algunas de estas estrategias lleva a resultados que se corresponden con la lengua estándar, pero, sin embargo también se producen resultados desviados. Estos últimos, de carácter sistemático⁵, reflejan la formación de reglas por parte de los aprendices en el proceso de desarrollo de un nuevo sistema lingüístico (Alexopoulou, 2006, 23).

⁵ El aspecto interesante de esta perspectiva radica en la hipótesis que respalda: aunque este lenguaje idiosincrásico difiere en cada estudiante particular, presenta áreas de intersección en los aprendices que comparten el mismo nivel de instrucción (Tramallino, 2021, p. 9). La sistematicidad del error solo puede ser estudiada en su totalidad con un enfoque longitudinal porque necesita ser explorada tanto desde el plano sincrónico como desde el diacrónico, de ahí la importancia de trabajar con un corpus longitudinal.

Transferencia e influencia interlingüística

El término *transferencia* «se refiere a la influencia de conocimientos lingüísticos previos en el desarrollo y/o producción de una lengua meta no nativa» (Rothman, 2013, p. 223). La influencia interlingüística, sin embargo, es un concepto más inclusivo que se refiere al *code-switching* en hablantes bilingües, a la interferencia⁶ y la transferencia en estudios de adquisición de lenguas extranjeras y a los efectos de la pérdida de competencia de cualquiera de las lenguas que maneja un individuo (Jessner, 2006, p. 18).

A pesar de que está clara la diferencia, algunos autores tratan los términos *transferencia* e *influencia interlingüística* como sinónimos (De Angelis, 2007, p. 32). En este trabajo nos interesa especialmente comprender de qué manera los conocimientos lingüísticos previos afectan al desarrollo de la interlengua de los estudiantes de español estonios. Por esta razón, los términos *transferencia* e *influencia interlingüística* se utilizarán de manera intercambiable.

1.2. Hipótesis de trabajo y objetivos

Las hipótesis de partida en las que se basa esta tesis son las siguientes:

1. La variable tiempo es relevante en la adquisición del artículo español en estudiantes estonios, pero la disminución de errores solo será moderada y persistirán algunos errores concretos, sobre todo los de omisión, hasta el nivel intermedio. Los estudiantes de la Universidad de Tartu de primer curso (que alcanzan el nivel A2) y segundo curso (que alcanzan el nivel B1) cometerán errores sistemáticos en el uso de los artículos. El número de errores disminuirá entre los niveles A1-A2 y A2-B1, pero solo de forma moderada. Esta hipótesis se justifica en investigaciones previas que han estudiado la adquisición del artículo inglés L2 y han revelado la siguiente información:
 - a. Disminuciones estadísticamente significativas en la tasa promedio de errores con los artículos solo se encuentran a partir de B1+ (Díez-Bedmar, 2015, p.170).
 - b. La comparación del uso de los artículos por parte de los aprendices en varios niveles del MCER revela que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles B1 y B2 en el uso del artículo cero en contextos no referenciales (Díez-Bedmar, 2015, p.176–177).

Esta hipótesis también parte de estudios que han profundizado en la adquisición del artículo español L2:

- c. Hay una disminución sustancial del número de errores relacionados con la omisión del artículo en contextos obligatorios entre los niveles B1 y B2 (Santiago Alonso, 2009, p. 42).

⁶ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, *interferencia* es sinónimo de *transferencia negativa*.

2. El repertorio lingüístico de los informantes afectará el proceso de adquisición del artículo. Los errores de omisión serán los más representativos de todo el corpus.
 - a. Esta hipótesis se justifica en trabajos previos que han investigado la adquisición del artículo español por parte de estudiantes cuyas lenguas nativas no tienen artículo (Dent, 2016; Lin, 2003; Rubinjoni, 2017; Shen, 2012; Zimny, 2017).
3. Los errores relacionados con la referencia genérica serán los más proclives a la fosilización. Esta hipótesis se justifica por dos cuestiones que están relacionadas y un hallazgo encontrado en investigaciones relacionadas con la adquisición del artículo en lengua inglesa por parte de estudiantes estonios:
 - a. Como apuntan Slabakova y García Mayo (2017, p. 64) algunos elementos lingüísticos reciben en la clase de lenguas extranjeras escasa atención. Un *input* lingüístico comprensible es necesario para respaldar la adquisición exitosa de las propiedades de la L3, sobre todo, en aquellos casos en los que las características de un determinado elemento difieren entre las lenguas que coexisten en un mismo repertorio lingüístico. Sin embargo, la información disponible sobre ciertas construcciones gramaticales puede no ser suficiente, puede ser confusa o incorrecta, o puede requerir el uso de evidencia negativa (por ejemplo, correcciones explícitas de errores) para que los estudiantes puedan adquirir correctamente esas construcciones.
 - b. Es poco probable que los aprendices transfieran estructuras de la L1 para las cuales tienen una competencia implícita completamente desarrollada y sobre las cuales poseen un bajo grado de conocimiento metalingüístico explícito. De hecho, existen varios estudios que demuestran que los aprendices de L3 tienden a transferir la gramática de su L2 en lugar de su L1 (Bardel y Sánchez, 2017, p.88).
 - c. De las dos declaraciones anteriores se puede inferir la conclusión de que, si los estudiantes estonios, cuya L1 no tiene artículos, no reciben una cantidad adecuada de *input* comprensible relacionado con ellos, es probable que recurran a la transferencia del sistema de determinación de su L2 (en este caso, el inglés). Como se expondrá en la sección dedicada al artículo en las lenguas española e inglesa, una de las diferencias más notables entre estos idiomas radica en la referencia genérica.
 - d. Investigaciones relacionadas con la adquisición del artículo en lengua inglesa por parte de estudiantes estonios han demostrado que existen errores de adición en contextos plurales genéricos (Torn y Kährlik, 2004; Konso, 2023).
4. En los primeros niveles de competencia, se apreciará una influencia interlingüística mayor en las estructuras desviadas de los alumnos que posean un nivel C1 de inglés que en los alumnos que hayan alcanzado un nivel de competencia B2 en inglés. Justificamos esta hipótesis basándonos en los hallazgos llevados a cabo por investigaciones centradas en influencia interlingüística que han demostrado que:

- a. La influencia de la L2 en la L3 es mayor cuanto mayor dominio de la L2 tiene el aprendiente (Jessner, 2006; Hammarberg, 2001; Sánchez y Bardell, 2017).
5. El porcentaje de usos del artículo determinado no será lo suficientemente alto como para pensar que los alumnos estonios fluctúan a la hora de expresar definitud y especificidad cuando usan el artículo determinado⁷.
 - a. Esta suposición se justifica en Ionin y Díez-Bedmar (2021, p. 33), quienes demuestran, con evidencias estadísticas, que la hipótesis de fluctuación solo se ha detectado con el uso de pruebas experimentales, pero no en las investigaciones llevadas a cabo con corpus de aprendientes.
6. Los errores morfológicos relacionados con la concordancia de género entre los artículos y los sustantivos a los que modifican serán numerosos, pero descenderán considerablemente conforme el nivel de competencia aumente.
 - a. Esta suposición se justifica en el hecho de que las dos lenguas que dominan todos los informantes de esta investigación, estonio e inglés, no tienen marca de género gramatical y, por lo tanto, la concordancia de género entre el núcleo y los modificadores del sintagma nominal no es necesaria, a diferencia del español, donde el género representa un rasgo característico. Por lo tanto, se suponen numerosos errores que, sin embargo, descenderán a lo largo del tiempo, como demuestran los estudios de Bruhn de Garavito (2002) y Kirova y Camacho (2021).
7. Por último, añadimos una hipótesis que no está relacionada con el proceso de aprendizaje de una tercera lengua, pero que, indudablemente, desempeña un papel importante en el número de errores del artículo: el tipo de tarea influirá en el número de errores. El género textual⁸ que implique el desarrollo de la tarea influirá significativamente en el número de errores.
 - a. Esta suposición se justifica en el hecho de que algunos géneros implican un número mayor de estructuras nominales (como es el caso de los textos

⁷ Las definiciones de especificidad y definitud y la hipótesis de fluctuación que se refiere a ellas se explican más detalladamente en el capítulo sobre la expresión de definitud en estonio y en el apartado relacionado con la adquisición del artículo en L2 y L3.

⁸ En este proyecto, se ha favorecido una clasificación más tradicional, empleando las etiquetas *biográfico*, *descriptivo*, *expositivo*, *argumentativo* y *narrativo*. No obstante, es importante mencionar que el *Esquema de Metadatos Básicos para Corpus de Aprendices* (Paquot et al., 2024), un documento fundamental en el diseño de corpus de aprendientes, recomienda el uso de propósitos comunicativos en lugar de géneros textuales estrictos. Desafortunadamente, cuando se inició esta tesis, este documento aún no estaba disponible. Debido a esto y habiendo ya comenzado con la nomenclatura de géneros textuales, se decidió mantener esta clasificación. Sin embargo, para una mejor comprensión, se explican a continuación los tipos de intención comunicativa que hemos asociado a cada etiqueta de género textual: narrar/informar y entretener se vinculan con el género narrativo; describir corresponde al género descriptivo; informar/explicar/interpretar, cómo hacer/procedimental, y edificar se agrupan bajo el género expositivo; persuadir y negociar/llegar a un acuerdo se consideran parte del género argumentativo; y revelar el yo se asocia con el género biográfico.

descriptivos y expositivos frente a los narrativos). Testa (2019) demuestra que cualquier texto que use más sintagmas nominales necesitará más artículos por defecto y, como resultado, los errores relacionados con los artículos aumentarán, independientemente del nivel de competencia de los aprendientes.

La aceptación o el rechazo de estas hipótesis contribuirá a la consecución de los siguientes objetivos:

1. Comprender qué errores relacionados con el artículo son comunes en los niveles de competencia A1, A2 y B1.
2. Identificar las características de la interlengua relacionada con los artículos que distinguen los diferentes niveles de competencia.
3. Detectar qué errores relacionados con el artículo son susceptibles de fosilizarse.
4. Comprender qué influencia positiva y negativa produce el conocimiento de otras lenguas en la adquisición del artículo para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el futuro.
5. Tener una visión global de la adquisición del artículo español por parte de estudiantes estonios para informar a los docentes sobre qué esperar en cada nivel de competencia.
6. Saber si, en producciones libres de lengua, los estonios fluctúan o no entre la expresión de definitud y especificidad.

2. Adquisición de terceras lenguas

La adquisición de terceras lenguas (ATL) es un campo de estudio de la lingüística y la educación que busca comprender cómo las personas aprenden y desarrollan habilidades en lenguas adicionales y cómo se diferencian estos procesos de la adquisición de lenguas previas. A continuación, describiremos en detalle los factores relacionados con la ATL que hemos tenido en cuenta para llevar a cabo nuestro análisis. Empezaremos explicando qué es la influencia interlingüística, un concepto clave para nuestro estudio. Seguiremos explicando brevemente los modelos psicolingüísticos que han intentado explicar la ATL, dándole un papel especial a la teoría de los sistemas dinámicos, que consideramos suficientemente holística como para abarcar toda la complejidad de la ATL. Por último, nombraremos otros aspectos importantes para el estudio de la ATL y que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación: el nivel de competencia en la lengua meta, el nivel de competencia en la lengua fuente, la frecuencia y clase de palabra y el tiempo de exposición a la lengua meta.

2.1. Influencia interlingüística

Cuando el conocimiento de una L3 es insuficiente o débil, los aprendientes tienden a compensar esta carencia a través de la activación de su sistema lingüístico. En este proceso, dos o más ítems similares compiten por ser seleccionados (De Angelis y Selinker, 2001, p. 51). La investigación relacionada con la influencia interlingüística ha intentado explicar cuáles son los mecanismos cerebrales que se activan en ese caso y cuál es el resultado de ese proceso.

En su trabajo fundamental sobre influencia interlingüística, Jarvis (2000, p. 252) explica que la influencia de la L1 se refiere a cualquier cuestión relacionada con la producción de los aprendices de una lengua extranjera en la que se demuestre que existe una correlación significativa entre alguna característica del desempeño en la lengua meta de los aprendices y su experiencia en la L1.

La investigación relacionada con la influencia interlingüística describe y teoriza sobre cómo la experiencia acumulada con una o más lenguas puede influir en el procesamiento y uso de otras lenguas (McManus, 2021, p.1). El término, no obstante, se utiliza generalmente como un hiperónimo que engloba «la transferencia de la lengua nativa, la transferencia interlingüística, la evitación debido a la influencia de otro sistema y también la transferencia inversa (de la lengua no nativa a la nativa)» (De Angelis y Selinker, 2001, p. 41). En este trabajo, sin embargo, nos limitaremos a estudiar «cómo y bajo qué circunstancias el conocimiento lingüístico previo influye en la producción, comprensión y desarrollo de una lengua meta» (De Angelis, 2007, p. 32), en este caso el español.

La información que aporta la frecuencia y la exposición al *input* de una lengua no nativa puede contribuir en gran medida a explicar algunos hallazgos relacionados con la adquisición de lenguas adicionales, pero las explicaciones basadas en la frecuencia por sí solas no son suficientes. Las investigaciones que se centran en cómo los hablantes usan y procesan el *input* brindan información cada vez más

sólida sobre cómo se desarrolla el aprendizaje de una lengua adicional (McManus, 2021, p. 8).

De hecho, esto tiene sentido no solo porque los hablantes de una L1 aportan eficaces mecanismos de aprendizaje cognitivo a la tarea de construir conocimiento del lenguaje (categorización, fragmentación, almacenamiento en la memoria, analogía), sino también porque estos mecanismos de aprendizaje han sido usados en la tarea de adquirir la L1. Esto significa que los hablantes de L2 comienzan a aprender un nuevo idioma con mecanismos cognitivos que han sido optimizados para procesar y usar una lengua diferente. La forma en que los hablantes detectan y procesan los nuevos aportes lingüísticos está, por lo tanto, influida por la experiencia previa (McManus, 2021, p. 8).

Esta es una de las razones por las que algunos de los efectos negativos de la influencia interlingüística pueden ser fugaces en algunos casos, pero más persistentes en otros. Todo depende de la experiencia que los alumnos aporten al aprendizaje de L2. Como consecuencia, avanzar en las explicaciones multifactoriales de la adquisición, teniendo en cuenta cómo la experiencia previa influye en el procesamiento de la lengua, es fundamental para comprender la adquisición de lenguas adicionales (McManus, 2021, p. 9).

Es poco habitual encontrar estudios que examinen la influencia entre lenguas desde un punto de vista holístico. La influencia se concibe normalmente como un fenómeno que ocurre solo entre dos lenguas, con independencia del número de lenguas que confluyan en la mente de un sujeto plurilingüe (De Angelis, 2007, pp. 25–26). A menudo, los estudios de influencia interlingüística se limitan a constatar cómo y cuándo la lengua nativa influye en una lengua no nativa.

La investigación relacionada con múltiples fuentes de influencia es mucho más escasa, probablemente porque identificar y separar múltiples fuentes de conocimiento en la producción de los estudiantes es muy complejo desde un punto de vista metodológico. Sin embargo, investigaciones dedicadas al estudio de la adquisición de L3 aseguran que, durante la producción de la tercera lengua, el aprendiente produce inintencionadamente formas de interlengua que consisten, de manera parcial o completa, en formas de la L2 y que no cumplen ninguna función pragmática (Murphy, 2003, p. 1).

Asimismo, los aprendientes de una L3 tienen acceso a más opciones gramaticales (las representaciones de los rasgos subyacentes a dos o más lenguas) que nutren el desarrollo inicial de la interlengua de la L3 (Rothman, 2013, p. 220). Así que, si el plurilingüismo no se tiene en cuenta, las hipótesis planteadas en torno a la influencia interlingüística nunca se podrán considerar del todo completas (De Angelis, 2007, p. 34).

2.2. Modelos de procesamiento plurilingüe generativistas

A lo largo de las últimas décadas, el estudio de la adquisición de una L3 ha dado lugar a diversos modelos teóricos que intentan explicar cómo interactúan las lenguas previamente adquiridas en el proceso de aprendizaje plurilingüe. En este apartado se presentan algunos de los principales modelos de procesamiento pluri-

lingüe, entendidos como marcos teóricos que tratan de describir y predecir qué factores determinan la activación y la transferencia de conocimientos lingüísticos en la mente de un aprendiz plurilingüe.

Aunque estos modelos proceden de tradiciones teóricas distintas —algunos desde un enfoque generativista, centrado en la gramática universal y la transferencia estructural, y otros desde perspectivas cognitivas o dinámicas—, todos comparten el objetivo de entender cómo se representan y se activan las lenguas en la mente plurilingüe.

Si bien el presente estudio no se adscribe al paradigma generativista, se considera relevante incluir algunos de estos modelos tanto por su impacto en la investigación sobre L3 como por la utilidad de ciertos conceptos —como el factor de estatus de L2, la similitud tipológica o la influencia del conocimiento explícito— que ofrecen herramientas valiosas para interpretar los datos. Su presentación permite, además, trazar una línea evolutiva en el campo de estudio, desde los modelos más estructuralistas hasta enfoques más dinámicos y contextualizados, y justificar la adopción del marco teórico que guiará este análisis: la teoría de los sistemas dinámicos.

Existen cuatro modelos que intentan explicar la adquisición de una L3 en su estado inicial desde un punto de vista generativista y se agrupan en dos categorías principales. Los modelos que pertenecen a la primera categoría argumentan que una de las lenguas previamente aprendidas tiene un impacto determinante en la tercera lengua, mientras que los otros sostienen que todas las lenguas conocidas influyen conjuntamente en la lengua adicional (Slabakova y García Mayo, 2017, p. 69).

Transferencia absoluta de la L1

La teoría de la transferencia absoluta de la L1, propuesta por Schwartz y Sprouse en 1996, se centra en la idea de que, cuando un hablante comienza a adquirir L2, transferirá las estructuras y reglas gramaticales de su L1 a la L2 de manera sistemática y predecible. Esta transferencia no es ocasional ni aleatoria; es un proceso predominante y constante en las etapas iniciales de adquisición. Esta propuesta sostiene que la L1 actúa como una especie de filtro o lente a través del cual el aprendiz de L2 percibe, procesa y produce la L2. Esto significa que las estructuras gramaticales, las formas verbales, la sintaxis y otras características lingüísticas de la L1 influirán directamente en cómo se interpreta y se usa la L2.

El término «absoluta» en la teoría indica que esta transferencia no es parcial ni limitada. En lugar de ello, la L1 tiene una influencia omnipresente y abarcadora en la formación de la interlengua del hablante, por lo menos en las primeras etapas de aprendizaje. Esta teoría no argumenta, sin embargo, que la influencia de la L1 sea permanente o insuperable. Con suficiente exposición, instrucción y práctica, los hablantes pueden llegar a superar la interferencia de su L1 y llegar a una competencia nativa en la L2.

Factor de estatus de L2

El concepto de *estatus de L2* fue propuesto por Williams y Hammarberg (1998) y posteriormente desarrollado por Bardel y Falk en 2007. Argumentaron que la L1 no siempre es la fuente de transferencia sintáctica en el aprendizaje plurilingüe. El factor del estatus de L2 está relacionado con varias diferencias cognitivas y situacionales entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de lenguas no nativas (Bardel y Sánchez, 2017, p. 88).

Una de estas diferencias es el grado de conocimiento explícito, que puede estar vinculado a la distinción entre competencia implícita y conocimiento explícito propuesta por Paradis (2004). Bardel y Falk (2007) argumentan que la transferencia sintáctica de la L2 a la L3 puede explicarse por el hecho de que la gramática se aprende explícitamente y se mantiene a través de la memoria declarativa en la L2 y la L3. Es poco probable que aprendices con un bajo nivel de conocimiento metalingüístico explícito transfieran estructuras de la L1 para las cuales han desarrollado una competencia implícita completa (Bardel y Sánchez, 2017, p. 88).

Un bajo grado de conocimiento metalingüístico en una L1 puede desempeñar un papel decisivo en la fuente de la transferencia, ya que la L1 no transferirá patrones morfosintácticos. A partir de esta afirmación, es lógico hipotetizar que un grado mayor de conocimiento metalingüístico en la L1 puede llevar a una mayor transferencia de la L1 a la L3. Por el contrario, si el grado de conocimiento metalingüístico en L1 es bajo, es mucho más probable que la transferencia morfosintáctica venga de la L2, que es la lengua gracias a la que se ha desarrollado el conocimiento metalingüístico (Bardel y Sánchez, 2017, p. 89–90).

Modelo de mejora acumulativa

El modelo de mejora acumulativa (MMA) establece que el plurilingüismo está condicionado por un efecto acumulativo de la adquisición lingüística previa. En otras palabras, todas las propiedades previamente adquiridas teóricamente están disponibles para el aprendiz de L3. Según este modelo, la transferencia solo es facilitadora. El modelo predice que el conocimiento lingüístico previo se transferirá en el desarrollo multilingüe solo cuando dicho conocimiento tenga un efecto positivo; de lo contrario, se espera que no se produzca ninguna transferencia y, por lo tanto, el resultado sea neutro (García Mayo y Rothman, 2012, p.18).

Modelo de primacía tipológica

El modelo de primacía tipológica (MPT), propuesto por Rothman (2010, 2011 y 2015), plantea que el desarrollo inicial de la L3 está influido por la similitud estructural (ya sea real o percibida) de los tres sistemas. Posibles indicadores para este desarrollo incluyen similitudes en el léxico, la fonética/fonología, la morfología funcional y la estructura sintáctica. Todos estos elementos pueden influir en las percepciones de similitud de los aprendices, pero se establece que la com-

paración comienza con el léxico. Como resultado de este ejercicio inicial de percepción, toda la gramática que se percibe como similar se transfiere y constituye el estado inicial de la adquisición de L3. (Slabakova y García Mayo, 2017, p. 69).

Al igual que el MMA, el MPT visualiza el acceso a múltiples fuentes de transferencia en la adquisición sintáctica multilingüe y asume que en el estado inicial de la L3 se accede tanto a la L1 como a la L2. A diferencia del MMA, el MPT reconoce la posibilidad de transferencia no facilitadora; de hecho, la predice en contextos específicos. Tanto el MMA como el MPT coinciden en que el plurilingüismo está condicionado por un efecto acumulativo de la adquisición lingüística previa. Sin embargo, el MPT considera que la selección de una lengua para la transferencia está condicionada por factores relacionados con la similitud estructural entre las lenguas en juego, en contraposición a la mera facilitación (Rothman, 2013, p. 5).

2.3. Modelos de procesamiento plurilingüe no generativistas

Aunque los modelos generativistas presentados en el apartado anterior se han centrado principalmente en explicar el estado inicial de la adquisición de una tercera lengua desde una perspectiva formal, en esta tesis se opta por distinguir entre los modelos generativistas y otros enfoques psicolingüísticos no generativistas para destacar las diferentes concepciones sobre la representación y el procesamiento del lenguaje: mientras que los primeros tienden a postular estructuras mentales innatas y módulos específicos para la gramática, los segundos suelen adoptar una visión más integrada, dinámica y sensible al contexto de uso. En los siguientes apartados se expondrán estos otros modelos psicolingüísticos, que resultan más adecuados para el enfoque adoptado en este trabajo.

Modelo de procesamiento multilingüe

Propuesto por De Bot (2004), este modelo parte de la premisa de que en el cerebro del ser humano existen tres almacenes de información para el lenguaje: el primero contiene las características conceptuales, el segundo almacena los procedimientos sintácticos y el último proporciona los elementos de forma (sonidos, sílabas o gestos). Dentro de cada uno de estos almacenes podemos encontrar subconjuntos específicos de cada lengua que se haya adquirido o estudiado. A los elementos de estos subconjuntos que se superponen los conocemos con el nombre de «cognados».

De Bot habla de la noción de «nodo de lenguaje» que controla los distintos componentes de procesamiento con respecto a la lengua que se va a utilizar. La intención de usar un idioma específico se origina en el nivel de intención conceptual/comunicativa y se transmite tanto al sistema que genera conceptos léxicos como al nodo de lenguaje. En una situación comunicativa, el nodo de lenguaje activa varios subconjuntos. Debido a las superposiciones, a veces se activan subconjuntos pertenecientes a varias lenguas.

Debe quedar claro que, en este modelo, la «lengua» es una colección altamente idiosincrásica de elementos en constante cambio. Tiene poco que ver con lo que es un idioma según los libros de gramática y diccionarios, y los individuos pueden variar considerablemente con respecto a sus versiones respectivas de una misma lengua, aunque existen universales tanto en el nivel sintáctico como en el nivel de forma que limitan las posibles combinaciones de elementos en los diferentes conjuntos.

Hipótesis de la transferencia por defecto

Sarah Williams y Bjorn Hammarberg (1998) plantean la idea de la hipótesis de la lengua de transferencia por defecto (*default supplier language*), en la cual los hablantes eligen, de manera inconsciente, una lengua específica de su repertorio como la preferida para transferir rasgos a la lengua extranjera que están aprendiendo. Esta selección se fundamenta en cuatro criterios clave:

1. Nivel de competencia: La influencia de una L2 es más pronunciada si el aprendiz posee un alto nivel de competencia en esa lengua, especialmente si se ha adquirido y utilizado en contextos naturales.
2. Similitud tipológica: La influencia de la L2 es más notable si esta es tipológicamente similar a la L3, particularmente cuando la L1 es más distante.
3. Recencia: Una L2 recientemente utilizada se activa más fácilmente, lo que facilita su acceso durante el proceso de aprendizaje.
4. Estatus de L2: La L2 se percibe como lengua extranjera lo que la acerca a la L3 y, consecuentemente, se activa como lengua fuente. Como no se han utilizado los mismos procesos cognitivos para aprender la L1, está se percibe más lejos y, por lo tanto, no se accede a ella cuando se produce L3.

Modelo dinámico de plurilingüismo

El modelo dinámico de plurilingüismo (MDP) es una teoría propuesta por Philip Herdina y Ulrike Jessner en 2002. Esta teoría se centra en entender cómo las personas adquieren y utilizan múltiples lenguas en situaciones comunicativas diversas. El modelo se basa en la idea de que las lenguas no se mantienen en compartimentos estancos en la mente de un individuo, sino que interactúan de manera dinámica. A medida que una persona adquiere una nueva lengua (L2 o L3), esta lengua se integra en su sistema lingüístico existente y puede influir en la estructura y uso de las otras lenguas que ya domina.

El MDP también considera el contexto social y cultural en el que se utilizan las lenguas. Se centra en la competencia comunicativa y en cómo los individuos adaptan su uso de las lenguas según las demandas de la situación y las interacciones con otras personas. Este modelo sugiere que el plurilingüismo es un proceso complejo y cambiante en el que las lenguas se influyen mutuamente y se adaptan a las necesidades comunicativas. Además, enfatiza la importancia de

tener en cuenta no solo las estructuras lingüísticas, sino también los aspectos psicológicos, cognitivos y sociales en el estudio del plurilingüismo.

El MDP sostiene que alcanzar un dominio perfecto en una lengua, incluida la L1, no es una expectativa realista. En lugar de concebir la competencia lingüística como un estado inmutable, se argumenta que este estado no es absoluto ni constante, sino que se logra a través de esfuerzos y aprendizaje tanto en hablantes nativos como no nativos. La noción de dinamismo en el sistema lingüístico propuesta por estos autores presenta una revelación importante para los investigadores de la adquisición de lenguas: el desarrollo del sistema no es lineal y no puede predecirse con certeza. No cabe duda de que el cambio de paradigma que se produce con este modelo es fundamental. Esta es la perspectiva que fundamenta la teoría de los sistemas dinámicos de la que hablaremos en el siguiente apartado y que constituye el enfoque teórico adoptado en el presente estudio para analizar el desarrollo de la competencia en el uso de los artículos por parte de estudiantes estonias.

2.4. Teoría de los sistemas dinámicos

Tradicionalmente, un supuesto fundamental que ha sustentado gran parte de la investigación en la adquisición de L1 es que el proceso de aprender una lengua tiene un inicio y un fin claros, así como una trayectoria de desarrollo más o menos lineal para cada individuo. De manera similar, en gran parte de la investigación en adquisición de L2 se ha adoptado la idea de que el aprendiz de L2, independientemente de su L1, pasará por etapas muy similares en la adquisición de esa L2 (De Bot *et al.* 2007, p. 7).

Por otro lado, también se han llevado a cabo numerosos estudios lingüísticos y de adquisición de lenguas que no se han adherido a esta visión lineal. Algunas teorías lingüísticas como la cognitiva y la funcional, las teorías de adquisición y las teorías de procesamiento reconocen la interdependencia de múltiples variables, no solo dentro del sistema lingüístico, sino también en el entorno social y la composición psicológica de un individuo. Lo que estas teorías tienen en común es que reconocen el papel crucial de la interacción de múltiples variables en diferentes niveles: en la comunicación, en la construcción de significado, en el aprendizaje de una lengua y entre las lenguas en la mente plurilingüe. Sin embargo, a pesar de que los practicantes de estos enfoques no lineales parecen reconocer cierta superposición y compatibilidad entre las diferentes teorías, muchas de ellas siguen siendo independientes por la falta de una teoría global que permita dar cuenta de estas variables en constante interacción, el comportamiento no lineal y, a veces, la impredecibilidad de los resultados (De Bot *et al.* 2007, p. 7).

La teoría de los sistemas dinámicos (TSD), una teoría originada en las ciencias matemáticas, puede interpretarse como un marco teórico holístico. Un sistema dinámico es un sistema complejo (se forma con varios componentes que interactúan entre sí y están en constante movimiento) que cambia a lo largo del tiempo (Larsen-Freeman, 1997, p. 142–143). Los estudios sobre la aplicación de la TSD en la Adquisición de Segundas Lenguas empezaron con el trabajo pionero de

Larsen-Freeman en 1997. Después, Herdina y Jessner publicaron su libro *Un modelo dinámico de multilingüismo* en 2002, en el que presentaron el modelo dinámico de plurilingüismo del que hemos hablado en el apartado anterior. Inspiradas por estos trabajos surgieron varias investigaciones que pusieron el foco en esta teoría (De Bot *et al.*, 2005, 2007; De Bot y Makoni, 2005; Larsen-Freeman, 2002; Verspoor *et al.*, 2004).

De Bot *et al.* (2007) explican que los sistemas dinámicos se caracterizan por una interconexión completa: todos los componentes están interrelacionados. Debido a esta complejidad, no es posible calcular con precisión los resultados futuros, ya que las interacciones cambian constantemente. Para seguir una trayectoria dinámica, se deben simular las iteraciones del sistema, ya que no hay una ecuación directa para prever su valor futuro.

En este contexto, aparece el concepto del «efecto mariposa», donde pequeñas diferencias en las condiciones iniciales pueden tener consecuencias significativas a largo plazo. Además, los sistemas son sensibles a condiciones iniciales específicas y pueden reaccionar de manera impredecible a perturbaciones. Así pues, los sistemas dinámicos están en constante cambio y desarrollo debido a las interacciones con su entorno y la autoorganización interna. Su comportamiento es sensible a las condiciones iniciales y puede resultar en trayectorias sorprendentes y no lineales a lo largo del tiempo (De Bot *et al.*, 2007, pp. 7–8).

Kruse (2018, pp. 23–26), basándose en De Bot (2010) y este, a su vez en Larsen-Freeman (1997), ofrece los principios básicos de los sistemas dinámicos aplicados al desarrollo lingüístico individual:

1. El enfoque de los sistemas dinámicos se centra en cambios causados por la interacción de variables a lo largo del tiempo.
2. A menudo, los resultados del desarrollo no se pueden predecir debido a la constante mutabilidad de las variables en interacción.
3. Los sistemas dinámicos están anidados y se desarrollan en niveles interconectados desde lo micro a lo macro. De esta manera, los cambios de uno de los subsistemas conllevarán necesariamente cambios en los subsistemas que estén conectados.
4. Los sistemas se desarrollan a través de iteraciones de procedimientos simples, donde cada nivel de crecimiento depende del anterior y de los recursos actuales.
5. La complejidad surge de las iteraciones de procesos simples. Se elimina así la necesidad de presuponer conocimientos innatos. Esta perspectiva asume que la lengua se aprende.
6. Pequeñas diferencias en las condiciones iniciales pueden tener consecuencias significativas a largo plazo.
7. Los cambios en una variable afectan todas las demás variables del sistema (interconectividad completa).

8. El desarrollo depende de los recursos, y sin energía adicional, los sistemas tienden hacia la entropía⁹.
9. Los sistemas se desarrollan interactuando con su entorno y debido a la autoorganización interna.
10. Los sistemas dinámicos son altamente variables y receptivos a diferentes *inputs* en diferentes momentos.
11. El sistema cognitivo como sistema dinámico está típicamente situado, encarnado y distribuido. Esto significa que está intrínsecamente relacionado con su posición en el tiempo y en el espacio, interactúa con el resto del cuerpo humano y se construye socialmente a través de esfuerzos colaborativos para alcanzar objetivos compartidos en entornos culturales.
12. Por la imposibilidad de que el desarrollo del sistema de una L3 sea pronosticable, un estudio de ATL basado en la TSD solo puede describir los sistemas y su comportamiento en retrospectiva (Kruse, 2018, p. 26).

2.5. Otros aspectos importantes para el estudio de la ATL

Además de los factores vistos en los apartados anteriores, existen otros aspectos clave que pueden incidir significativamente en los procesos de transferencia en la ATL. En este apartado se abordan variables que resultan esenciales para comprender en profundidad la complejidad de las interacciones interlingüísticas en contextos plurilingües. Entre estos factores destacan la distancia interlingüística —tanto objetiva como percibida—, el nivel de competencia en la lengua meta y en las lenguas fuente, así como la frecuencia y la categoría gramatical de los ítems transferidos. Estos elementos no solo afectan al tipo y dirección de la transferencia, sino que también contribuyen a explicar por qué ciertos aprendizajes se consolidan más fácilmente que otros y por qué algunos errores persisten incluso en niveles avanzados.

Distancia interlingüística

Muchos investigadores coinciden en señalar que cuanto más cercanas son dos lenguas, más probable es que ocurra la transferencia entre ellas (Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ringbom, 2001; Williams y Hammarberg, 1998). La distancia entre lenguas se refiere a aquella que se puede identificar objetivamente entre lenguas y familias lingüísticas. A veces, la expresión

⁹ El concepto de entropía proviene de la termodinámica. Según Larsen-Freeman (1997), la entropía se refiere a la tendencia natural de los sistemas complejos a moverse hacia el desorden si no se les proporciona un flujo continuo de recursos y estímulos externos. Los sistemas dinámicos requieren un flujo constante de energía externa para evitar estancamientos (de Bot *et al.*, 2007, p. 9). En el desarrollo lingüístico, esto implica que la exposición insuficiente a la lengua meta, la falta de retroalimentación o de interacción puede llevar a una pérdida de habilidades o a la fosilización de errores.

similitud formal también se utiliza para referirse a una relación de semejanza entre los rasgos o los componentes de dos o más lenguas sin implicar necesariamente una relación genética entre ellas (De Angelis, 2007, p. 35).

Es necesario incluir en el concepto de *distancia interlingüística*, la *distancia interlingüística percibida* por el aprendiente «que puede coincidir o no con la distancia que existe realmente entre lenguas» (De Angelis, 2007, p. 40). De esta manera, en el caso de la adquisición de terceras lenguas, la influencia de la L2 es mayor si esta es tipológicamente cercana a la L3, especialmente si la L1 es más distante (Hammarberg, 2001, p. 22).

Nivel de competencia en la lengua meta

Los investigadores especializados en influencia interlingüística coinciden en señalar que existen mayores posibilidades de transferencia en niveles iniciales (Murphy, 2003, p. 7), cuando el conocimiento de la lengua meta por parte de los aprendientes es todavía débil y fragmentario y se necesita rellenar los vacíos de información acudiendo a conocimientos lingüísticos previos (De Angelis, 2007, p. 49). McManus (2021, p.7) afirma que una mayor experiencia en el procesamiento de combinaciones de la lengua meta desempeña un papel importante en el desarrollo de comportamientos de procesamiento más automáticos que permiten una producción más fluida, incluso cuando las construcciones usadas son interlingüísticamente diferentes con respecto a la L1.

Si llevamos el foco a la adquisición de terceras lenguas, Dewaele afirma que, efectivamente, la transferencia léxica y los cambios de lengua generalmente decrecen conforme el nivel de competencia en L3 se incrementa (Dewaele, 1998, p. 486); por su parte, Hammerberg asegura que la influencia de la L2 disminuye dos veces más rápido que la influencia de la L1 (Hammarberg, 2001, p. 28). Sin embargo, esto no significa que la transferencia no tenga lugar en niveles de adquisición más avanzados (Angelovska y Hahn, 2012, p.34), pero sí sugiere que la influencia de la L2 es más superficial.

Nivel de competencia en la lengua fuente

Los estudiosos parecen no ponerse de acuerdo respecto a la influencia que tiene el nivel de competencia en L2 en la producción de L3. Por una parte, hay autores que consideran demostrado que no hace falta que el nivel de competencia de una L2 sea muy alto para que afecte en la interlengua de una L3, uno o dos años de instrucción formal son suficientes para que afecte la producción y el desarrollo de la lengua meta de manera significativa (De Angelis, 2007, p. 51). Sin embargo, otros autores afirman que los aprendientes de una L3, cuya competencia en L2 es baja, tienden a transferir más elementos de su L1 (Jessner, 2006, p. 23). Asimismo, varios autores coinciden en señalar que la influencia de la L2 en la L3 es mayor cuanto mayor competencia en L2 tenga el aprendiente (Hammarberg, 2001; Jessner, 2006), pero esta decrece conforme el nivel de la L3 avanza (Hammarberg, 2001, p. 36).

Sánchez y Bardel (2017), por su parte, sugieren que la competencia en L2 tiene un impacto en la ocurrencia de la transferencia, mostrando una disminución significativa de esta a medida que aumentan los niveles de competencia en ambas lenguas. Las autoras afirman que los aprendices con niveles bajos e intermedios de competencia en L2 tienen más probabilidad de transferir. Esto sugiere que incluso una competencia moderada en la lengua de origen puede ejercer una influencia poderosa en el proceso de aprendizaje de L3. Sus hallazgos indican que el desarrollo de la interlengua desempeña un papel significativo en la transferencia, haciendo que la L3 sea más vulnerable a la influencia de otra lengua no nativa.

Los autores sí parecen estar de acuerdo en que, mientras que la L2 proporciona más material para la transferencia de forma, los casos de transferencia de significado, así como los de transferencia léxica basada en la semántica —que requieren una fluidez y automatización considerables en la lengua fuente—, muestran más evidencia de la influencia de la L1 en la L3, incluso cuando la L1 y la L3 son tipológicamente distantes (De Angelis y Selinker, 2001; Ringbom, 2001).

Esta idea está relacionada con la teoría de Kellerman (1995) del principio de transferencia a ninguna parte, que aborda no las características sintácticas de la L1 sino su organización conceptual. Si el lenguaje determina cómo los hablantes conceptualizan la experiencia, entonces un cambio a un nuevo idioma implica un cambio en el marco conceptual a través del cual el hablante ve el mundo, lo que puede resultar un desafío mayor que la reestructuración sintáctica.

Mientras que los aprendices son capaces de identificar conscientemente estructuras congruentes y no congruentes entre su L1 y L2 y de juzgar el grado de marcación de las características sintácticas y léxicas de su L1, Kellerman sugiere que serán menos propensos a percibir, o incluso admitir, diferencias conceptuales entre lenguas y continuarán manteniendo «una suposición inconsciente de que la manera en que hablamos o escribimos sobre la experiencia no es algo sujeto a variación entre lenguas» (1995, p. 141). El resultado es que, en lugar de adoptar la perspectiva conceptual de la lengua meta y sus características lingüísticas concomitantes, los aprendices de una L2 buscan inconscientemente estructuras lingüísticas en la L2 que les permitan mantener su perspectiva de la L1, lo que lleva a producciones en la L2 que pueden ser gramaticalmente aceptables pero que no coinciden con la norma de la lengua meta.

Esta idea podría coincidir con lo anteriormente mencionado acerca de la posibilidad de que la L2 fuera la lengua fuente de transferencia de la L3 solo en los primeros estadios de aprendizaje y solo como algo superficial, a no ser que el nivel de competencia en esta L2 hubiera alcanzado un nivel de percepción del mundo muy cercano a los usuarios experimentados de dicha lengua.

Frecuencia y clase de palabra

Parece que hay consenso en afirmar que, en la transferencia de la L1 a la L2, los ítems o rasgos que aparecen más frecuentemente en la L1 son más susceptibles de ser transferidos a la L2 (De Angelis y Selinker, 2001; Larsen-Freeman, 1976; Paquot, 2017; Poullisse y Bongaerts, 1994). Con un bajo nivel de competencia en

L2, sobre todo si el aprendiz tiene una baja exposición a la lengua meta, los ítems muy frecuentes de la L1 (especialmente las palabras funcionales) pueden ser incorporados a la L2 inintencionadamente. Este fenómeno se aleja de las diferentes estrategias de transferencia intencional, como la transferencia de cognados, *code-switching*, o préstamos de palabras de otras lenguas con un propósito pragmático (Murphy, 2003, p. 15).

Sin embargo, con aprendices plurilingües parece que las transferencias lingüísticas (sobre todo en los niveles iniciales) provienen de la L2 (De Angelis, 2007; Williams y Hammarberg, 1998). En las producciones de L3, se encuentran muchos más casos de transferencia no intencionada de palabras funcionales (preposiciones, artículos y conjunciones) y morfemas ligados de la L2 que de aquellas que aportan contenido (De Angelis y Selinker, 2001; Murphy, 2003). Parece probado que la transferencia semántica está más relacionada con la L1 mientras que la léxica proviene de la L2 (Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Hammarberg, 2001).

3. (In)determinación, referencialidad e (in)definitud

En este apartado abordaremos, en primer lugar, los artículos de la lengua española, extendiéndonos ampliamente en cuestiones relacionadas con la determinación, la referencialidad y la definitud. En segundo lugar, ofreceremos una descripción del funcionamiento del artículo en lengua inglesa. En tercer lugar, propondremos una comparativa de los usos divergentes en el uso del artículo entre el español y el inglés. Por último, ofreceremos una revisión de la expresión de definitud en estonio.

3.1. Los artículos de la lengua española

Los gramáticos que se ocupan del artículo no se ponen de acuerdo a la hora de categorizarlo. Algunos opinan que se trata de un morfema nominal, otros lo sitúan dentro de la categoría de los determinantes y hay quienes lo consideran una categoría independiente (Montero Gálvez, 2011, p. 2). En todo caso, no parece que esta distinción tenga gran relevancia en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (Prado Ibán, 1999, p. 675). La RAE (2016) lo integra dentro de la categoría de los determinantes y esta nos parece una buena opción, ya que lo que sí es relevante para los estudiantes de ELE es «el valor semántico de determinación» (Prado Ibán, 1999, p. 675).

El artículo «sirve para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia. El papel fundamental del artículo consiste [...] en especificar si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal constituye o no información consabida». Así pues, el uso de un artículo no tiene que ver con las «propiedades objetivas de la entidad designada por el grupo nominal, sino con la información accesible al oyente en el momento en que se le dirige el enunciado» (Real Academia Española, 2016, p. 1946). En ocasiones, el uso de una u otra clase de artículo se basa en lo que el hablante supone que su interlocutor sabe.

Podemos distinguir dos tipos de artículos en la lengua española: los definidos (o determinados), *el, la, lo, los, las*¹⁰; y los indefinidos (o indeterminados), *un, una, unos, unas*¹¹. La definitud es la «propiedad que permite individualizar lo designado

¹⁰ A las formas simples del artículo determinado (*el, la, lo, los, las*) hay que añadir las formas contractas o amalgamadas *al* y *del* (resultantes respectivamente de la combinación *a* y *de* con el artículo *el*) (RAE, 2016). Así mismo, no hay que olvidar que «para el artículo definido femenino singular coexisten dos variantes, [...] una de distribución muy reducida, que coincide fonológicamente con la del masculino singular (*el*) y que solo se usa ante sustantivos femeninos cuyo primer fonema es una /a/ tónica» (RAE, 2016, p. 1961).

¹¹ Ante los sustantivos singulares femeninos que comienzan por /a/ tónica, de la misma forma que pasa con el artículo determinado, se utiliza la variante *un* (*un águila*) (RAE, 2016, p. 2065). Tanto en el caso de los artículos indeterminados como en el de los determinados, no se usan las variantes apocopadas si el sustantivo al que acompañan se refiere a una mujer (la árabe, una ácrata), porque si se usara el artículo masculino podría dar cabida a error de interpretación (RAE, 2016, p. 2069).

por el artículo y presentarlo como previamente conocido por el oyente». Por el contrario, la indefinición «expresa la imposibilidad de llevar a cabo la individualización» de lo designado. El latín clásico carecía de la categoría del artículo. Los artículos llegaron a las lenguas románicas a través de la gramaticalización del demostrativo latino en el caso de los artículos definidos y la del numeral en el caso de los indefinidos (RAE, 2016, p. 1948).

Además de la distinción entre los artículos definidos y los indefinidos, «se da un segundo contraste entre los grupos nominales que poseen artículo y los que carecen de cualquier determinante». Estos grupos reciben en la literatura especializada el nombre de *grupos escuetos* o *grupos nominales desnudos* o *descalzos* y «su distribución sintáctica está severamente constreñida por restricciones sintácticas» (RAE, 2016, p. 1953) que veremos más adelante.

Otra característica del artículo que concierne a los estudios de ELE es que «en ocasiones, el artículo es la única entidad del grupo nominal que contiene la información distintiva de género y número» (RAE, 2016, p. 1954). Aunque esta peculiaridad no pertenece exclusivamente a la categoría del artículo, es innegable que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar la interlengua de nuestros estudiantes.

A esta función morfológica del artículo, podemos añadir la del artículo como «nominalizador o sustantivador en aquellos grupos nominales que carecen de sustantivo explícito (*el nuevo, el de tu hermana, el que me prestaste*)» (RAE, 2016, p. 1954), aunque la RAE prefiere hablar de determinantes presentes en grupos nominales con sustantivo tácito. No nos parece necesario decidir si en los grupos nominales en los que no aparece el nombre, el artículo hace la función de nominalizador o simplemente es un elemento occurrente en dichos grupos nominales, puesto que esta categorización no es relevante para los estudios de ELE. Sin embargo, sí es importante tener en cuenta que cuando un artículo indeterminado, masculino, singular (*un*) aparece en un grupo nominal con sustantivo elíptico, se usa la forma pronominal *uno*: *Tengo {el ~ uno ~ *un} amarillo*.

Con respecto a la distribución sintáctica del artículo, este:

...ocupa el primer lugar del grupo nominal al que pertenece, por lo que precede al sustantivo y a todos los complementos de este [...]. Cuando [el artículo determinado] se combina con cuantificadores, se coloca delante de ellos, excepto el cuantificador universal *todo*: *Vendré a verte {todos los ~ *los todos} días*. (RAE, 2016, p. 1959)

El artículo determinado o definido

El artículo determinado tiene una característica fonológica que difiere del artículo indeterminado y de otros determinantes, como los demostrativos: su naturaleza átona¹². Aunque a simple vista, parezca que esta distinción no es demasiado

¹² Aunque el artículo determinado no tiene acento léxico, puede recibir un acento contrastivo para enfatizar el rasgo de definitud de un grupo nominal, obteniendo un valor semántico (RAE, 2016, p. 1962), como en *María no es un referente, es el referente de esta escuela*.

relevante para la enseñanza del español como lengua extranjera, sí es importante recalcar que el artículo determinado, por su naturaleza átona, no puede «ser el único representante del grupo nominal» (RAE, 2016, p. 1962).

El artículo determinado está vinculado con la denotación de los grupos nominales, es decir con su significado como expresiones lingüísticas, no con su designación (referencia al mundo real). El grupo nominal que lleva integrado un artículo determinado designa, muchas veces, sujetos y objetos hipotéticos que cumplen con «las condiciones expresadas en la información léxica» de los elementos que acompañan al artículo en el grupo nominal (RAE, 2016, p. 1982).

En la frase *La persona que acierte más respuestas gana*, es imposible determinar la referencia del grupo nominal porque no se hace alusión a una persona específica. De esta manera, se puede afirmar que los artículos definidos pueden formar parte de grupos nominales que expresan inespecificidad. Sin embargo, aunque no se haga alusión a un individuo u objeto específicos, a alguien o algo que los interlocutores conocen, el grupo nominal se refiere a entidades únicas (RAE, 2016, p. 1983).

La llamada condición de unicidad es un principio general según el cual el individuo o el conjunto de individuos designado es identificable para el oyente si en el dominio discursivo relevante no existen otros posibles candidatos que respondan a la misma descripción, es decir, si los individuos a los que se hace referencia son los únicos que forman parte del correspondiente dominio (RAE, 2016, p. 1984).

Los conceptos de definitud y unicidad están, lógicamente, relacionados con la información consabida. Esta se refiere a un conjunto de conocimientos de muy diversa naturaleza: «el conocimiento enciclopédico, las experiencias compartidas almacenadas en la memoria, el contexto discursivo previo, el contexto situacional en que se produce el enunciado, la competencia pragmática y las inferencias que se pueden deducir a partir de la información disponible» (RAE, 2016, p. 1982).

Cuando hemos hablado más arriba de que los grupos nominales con artículos definidos representaban *entidades únicas*, no nos referíamos a entidades únicas en su clase, sino elementos que cumplen el requisito de unicidad «en un dominio de definitud restringido por el contexto de la situación» y obtenido por una «inferencia pragmática a partir de la información recibida» (RAE, 2016, pp. 1985–1986). A veces, la información que aporta alguno de los complementos del grupo nominal es la que permite establecer el carácter de definitud del grupo nominal, como en *la catedral de Málaga*.

Así pues, los dos principales rasgos del artículo determinado son la unicidad y la definitud. Ambas nociones enfatizan la capacidad del artículo para otorgar referencia al sustantivo, pero mientras que la primera destaca el carácter único del referente, la segunda resalta su identificabilidad, es decir, la posibilidad del oyente de identificar a lo que se refiere el hablante (Montero Gálvez, 2011, p. 5).

Montero Gálvez (2011) sugiere que el rasgo distintivo e importante para las clases de ELE no es tanto la definitud, sino la unicidad. Este enfoque contrasta con la perspectiva de Leonetti (1999, p. 795), quien daba mayor importancia a la definitud. Según Montero Gálvez (2011, pp. 5–7), la unicidad es el valor esencial

porque permite presentar los referentes singulares como entidades únicas y los plurales como totalidades absolutas. Esta característica facilita la referencia clara y específica en el contexto del discurso, lo que ayuda a los estudiantes a interpretar y utilizar correctamente los artículos en español, independientemente de la cantidad de objetos presentes. Por lo tanto, la unicidad garantiza, según Montero Gálvez, una referencia precisa y comprensible en cualquier situación comunicativa. Por nuestra parte, sin embargo, no consideramos necesario decidir cuál de estas dos nociones es más importante a la hora de enseñar español ya que ambas son parte del artículo y nos resultan imprescindibles. Sin duda, dar a conocer estos rasgos a los estudiantes puede ayudar a su comprensión.

Pueden parecer problemáticas las referencias genéricas por no considerarse entidades únicas. Sin embargo, precisamente la presencia del artículo determinado en estas estructuras implica la referencia a una totalidad absoluta entendida como unidad. Además, el carácter genérico de un enunciado es pragmático; no son los enunciados los que son genéricos, sino las interpretaciones que sugieren. El artículo sigue siendo el mismo que en las «referencias específicas», presentando la clase como una entidad homogénea o un conjunto plural de individuos equivalente a la extensión de la especie, lo que puede dar lugar a interpretaciones tanto específicas como genéricas en enunciados descontextualizados, como en «*Me gustan los zapatos*» (Montero Gálvez, 2011, p. 7–8).

Desde el punto de vista funcional o de uso, el contexto más obvio en el que puede aparecer un artículo definido es el anafórico. En un contexto anafórico, «la denotación del grupo nominal definido se identifica por su vinculación con un elemento previo del discurso». La anáfora puede ser directa (cuando designa a la misma persona o la misma cosa) o asociativa (cuando se establece una relación léxica o pragmática entre los dos elementos) (RAE, 2016, p. 1987). Por ejemplo, si un interlocutor informa a otro de que *Hoy he recibido una carta*, podrá hacer sucesivas menciones directas utilizando el mismo sustantivo (*La carta decía que...*) u otro, como un sinónimo, un hiperónimo o un hipónimo (*La misiva decía que...*) (RAE, 2016, p. 1988). No obstante, también podrá hacer alusión a elementos asociados al sustantivo de primera mención (*el remitente, el sello...*).

Otro contexto en el que aparecen los artículos determinados es en los grupos nominales que «aluden a elementos que mantienen con los seres de los que forman parte una relación de posesión inalienable, es decir no enajenable» (RAE, 2016, p. 1997). Un ejemplo muy habitual lo podemos encontrar en las referencias a las partes del cuerpo: *Me duele la cabeza*. Esta selección del artículo definido no ocurre en aquellos grupos nominales «cuyo plural con artículo determinado admite la interpretación de un solo componente de alguna entidad mayor»: *Me duele una rueda, Me duelen las ruedas* (expresión totalmente plausible aun cuando no se refiera a todas las ruedas).

Así pues, se usa el artículo determinado en lugar de un posesivo prenominal cuando en la oración aparece un grupo nominal que denota un elemento constitutivo del poseedor (RAE, 2016, p. 2016): *Pablo abrió { *sus ~ los ojos }*. Como hemos dicho, el uso del artículo como posesivo en una construcción de posesión inalienable es característico de los grupos nominales formados con sustantivos

que designan partes del cuerpo, sobre todo, cuando el grupo nominal es objeto directo de «verbos que denotan movimientos naturales o característicos» (RAE, 2016, p. 2017), como en *levanta la mano; flexiona la rodilla; cierra los ojos*. «La construcción inalienable se extiende ocasionalmente a otros verbos transitivos de acción o de estado, como en *Ocultaba el rostro [...]*» (RAE, 2016, p. 2017). En muchas ocasiones, el antecedente del grupo nominal definido, que marca la primera mención y permite, por lo tanto, la integración del artículo determinado en un uso anafórico es un dativo posesivo: *Me duelen los pies* (RAE, 2016, p. 2018).

En ocasiones, encontramos grupos nominales definidos que establecen una posesión no inalienable: *Me he dejado el móvil en casa*. En estos casos, los sustantivos del grupo nominal designan objetos que pertenecen a la esfera personal del individuo. «Los objetos de esfera personal a los que se alude designan entidades únicas en el ámbito particular en el que se usan, lo que permite obtener el dominio de definitud que caracteriza al artículo determinado» (RAE, 2016, p. 2020).

Los grupos nominales que designan posesión inalienable y los grupos nominales que pertenecen a la esfera personal se diferencian en las estructuras en las que hay más de un poseedor y estos tienen cada uno un único elemento poseído. Los sustantivos que designan partes constitutivas del individuo y son únicas (la boca, la nariz...) quedarían fuera de esta categoría, solo pueden ir en singular, mientras los que expresan «entidades de la esfera personal del individuo aceptan el singular o el plural» (RAE, 2016, p. 2025): *Abrid {*las bocas ~ la boca}; Dejad {el móvil ~ los móviles} en esta caja*.

Tanto el artículo definido como el indefinido aparecen también en algunas locuciones verbales que se interpretan como predicados complejos. En estas locuciones, uno u otro «se eligen forzosamente sin alternancia entre sí»: *echar una mano* (ayudar), *darle la mano a alguien* (saludar) (RAE, 2016, p. 1998). Otros grupos verbales, que no son locuciones, pero que se asimilan a los predicados complejos por designar acciones estereotipadas que se realizan con frecuencia contienen artículos definidos (*tomar el autobús, irse a la cama* son algunos ejemplos). «El grupo nominal definido se integra en el predicado para expresar cierta actividad agrupable con otras de un mismo paradigma discursivo». Así, por ejemplo, *irse a la cama* se asocia con *levantarse, vestirse*, etc. Estas expresiones admitirían artículos indefinidos, pero usándolos cambiaría la interpretación. *Leer un periódico* implica que hay un cambio en la rutina de la persona que lo lee (puede ser que esté leyendo uno diferente al habitual o que no suele leer el periódico regularmente) (RAE, 2016, p. 1999).

En las construcciones partitivas en las que se distingue una *parte* del *todo*, se establece sintácticamente una relación entre dos grupos nominales: el que expresa *la parte* contiene en su interior el que designa *el todo* y este «aparece realizado como complemento nominal precedido de la preposición *de*». Este complemento preposicional que designa el todo se conoce con el nombre de coda partitiva (RAE, 2016, p. 2013). La coda partitiva es un grupo nominal definido «ya que

designa la totalidad de los seres que corresponden a un determinado dominio: *la mayoría de {*unos ~ los} directores de cine*» (RAE, 2016, p. 2014).

El grupo nominal que designa *la parte* también es definido porque se da un caso de uso catafórico del artículo determinado, utilizándose ya en la primera mención¹³. Los superlativos relativos (*la comida más sabrosa del mundo*) se consideran una clase de construcción partitiva endofórica que contiene una coda explícita o implícita. Esta se encarga de justificar el artículo definido del grupo nominal que designa la parte (*la comida*) y se forma a través de un sintagma preposicional con artículo definido «que denota la clase de seres de la que se extraen ciertos ejemplares que manifiestan en grado máximo la propiedad de la que se habla» (*del mundo*) «con respecto al cual el elemento extraído cumple la propiedad en mayor o menor grado que el resto». Las codas de estas construcciones superlativas endofóricas pueden ser indefinidas «cuando expresan ámbitos o dominios en los que se circunscribe la entidad de la que se habla» (RAE, 2016, pp. 2015–2016): *La comida más sabrosa de un restaurante es la que está hecha por profesionales*.

Como hemos dicho en el apartado anterior, el artículo definido español procede del demostrativo latino. Reminiscencias de dicha evolución se encuentran en el uso deíctico espacial del artículo determinado «cuando este se emplea en su primera mención para designar a una persona o una cosa cuya unicidad deriva de su proximidad al hablante o al oyente» (RAE, 2016, p. 2026). Así, en la frase *Pulsa el timbre*, se interpreta que solo hay un botón cercano al interlocutor del hablante. Estos mismos grupos nominales pueden seguir siendo definidos, aunque no sean deícticos si la expresión permite una interpretación anafórica asociativa: «*Cuando llegues a casa, pulsa el timbre*», o si el habla va acompañada de gestos: *¿Me pasas el lápiz?*, señalando un lápiz concreto (RAE, 2016, p. 2027).

Santiago Alonso (2010) afirma que la dimensión deíctica del artículo está relacionada con el conocimiento que los interlocutores asumen que ambos tienen, ya sea basado en lo que se ha dicho (cotexto) o en el contexto en que se encuentran (presente, imaginario o cultural). Esto significa que la dimensión deíctica no solo se refiere a las personas, tiempo y espacio del momento en que se enuncia, sino también al conocimiento que se presupone que tienen las personas que hablan, ya sea determinado por lo que se ha dicho antes o por el contexto en que se encuentran. La característica distintiva de la dimensión deíctica es su exclusividad en el conocimiento compartido, que influye en su uso y se combina con otras dimensiones contextuales como la personal, la temporal, la espacial o la conceptual.

Por lo tanto, se puede dividir la dimensión deíctica en dos categorías: no marcada y marcada. La no marcada se aplica a todos los deícticos y se basa en el conocimiento compartido. La marcada se añade a la no marcada e incluye detalles sobre las personas, el espacio, el tiempo o las nociones. Esta explicación ayuda a

¹³ En los usos catafóricos del artículo determinado, un modificador o complemento interno al grupo nominal aporta la información que se necesita para que este pueda usarse en su primera mención (RAE, 2016, p. 2003)

entender por qué a veces se usan artículos definidos e indefinidos en situaciones donde parece no haber información previa o contexto claro. También resuelve el problema en un nivel metalingüístico, sugiriendo que la falta de información debe ser complementada por el conocimiento enciclopédico del receptor, lo cual está incluido en el conocimiento compartido. Sin embargo, estas descripciones enciclopédicas varían dependiendo del artículo usado: un sustantivo con artículo definido se entiende de manera lógica y general, mientras que con artículo indefinido depende de la interpretación particular del receptor (Santiago Alonso, 2010, p. 194).

El artículo determinado se usa también cuando acompaña a nombres que designan unidades del calendario, en un uso deíctico temporal. El español se diferencia de otras lenguas románicas en que los días de la semana utilizan el artículo para fijar su denotación en el tiempo. Si el grupo nominal temporal definido (por ejemplo, *el lunes*) aparece en una frase con un verbo en futuro, se refiere al primer día siguiente al que haga referencia el sustantivo temporal. De la misma manera, si el verbo está en pasado, el grupo nominal designa el primer día anterior al momento en el que tiene lugar la conversación (RAE, 2016, p. 2027): *Llegará el lunes* (el próximo lunes); *Llegó el lunes* (el pasado lunes). Además de este uso deíctico, estos grupos nominales también pueden actuar con un uso de anáfora asociativa si están dentro del dominio temporal discursivo de la frase (RAE, 2016, p. 2028): *Hace dos semanas, el lunes llegó una carta para ti*.

Cuando en la frase aparece un tiempo verbal relativo o secundario (condicional, pluscuamperfecto, estilo indirecto) los grupos nominales temporales, sean deícticos o anafóricos, se referirán al momento marcado por el contexto comunicativo (RAE, 2016, p. 2028): *Me dijo que el viernes vendría*. Para interpretar adecuadamente esta oración, es imprescindible que los interlocutores compartan el dominio temporal al que se refiere el enunciado.

Hay algunos casos muy concretos en los que los nombres de los días de la semana no aparecen acompañados de artículo determinado: en los encabezamientos de las cartas, en las portadas de los medios de comunicación, en los calendarios, cuando el día de la semana aparece en una oración atributiva (*Hoy es lunes*) y también cuando el nombre aparece después de un adverbio deíctico (*Hoy, martes 3 de febrero...*) (RAE, 2016, p. 2029).

Los días de la semana llevan incorporada la noción de localización temporal, por eso no aparecen en un sintagma preposicional con la preposición *en*. No obstante, es posible utilizar esa preposición, para expresar localización, si no se usa en sentido deíctico ni anafórico, o sea, cuando no expresa un día concreto. En esos casos, el artículo determinado singular no aparece. Sí es posible alternar el sintagma preposicional con un grupo nominal plural con artículo determinado plural: «*en martes de Carnaval, los martes de Carnaval*». Cuando los grupos nominales temporales definidos que integran un día de la semana se usan en plural pueden tener un valor genérico (*Voy a clase los lunes*) o catafórico (*Iré al pueblo todos los domingos de septiembre*) (RAE, 2016, p. 2031).

Los días del mes funcionan de la misma manera que los días de la semana, aunque a veces se coloca entre el artículo y el sustantivo, el nombre *día*. El uso

de *día* es opcional y es menos frecuente cuando a la designación del día le sigue el mes: *Vendré el (día) diecisiete / Vendré el diecisiete de septiembre*. Los sintagmas nominales temporales que incluyen el día y el mes, pero no el año, tienen valor déictico y su interpretación depende del tiempo verbal de la oración: *Llegaron el tres de mayo* (pasado); *Llegarán el tres de mayo* (próximo) (RAE, 2016, p. 2032).

Los meses del año van sin artículo porque se equiparan a los nombres propios. Sin embargo, aceptan el artículo cuando se los quiere distinguir de otros meses con el mismo nombre de otros años: *El noviembre pasado fue muy lluvioso*. Los nombres que designan meses llevan artículo si están precedidos por un adjetivo (*el próximo agosto, el pasado diciembre*) (RAE, 2016, p. 2033).

Con la preposición *en*, si el año no aparece en el grupo nominal, los nombres de los meses tienen una doble interpretación: se pueden referir a un mes de un año concreto o de uno del que no se informa (*en junio del año pasado, en junio*). No ocurre lo mismo con los días de la semana que, cuando aparecen sin artículo, solo con la preposición *en*, admiten únicamente la segunda interpretación. Si el sustantivo que designa mes aparece en una estructura apositiva con la palabra *mes*, entonces necesita obligatoriamente el artículo y entre los dos sustantivos la preposición *de* (*Esta fiesta se celebra en el mes de noviembre*) (RAE, 2016, p. 2033).

Los nombres de las estaciones del año pueden combinarse con el artículo o no dependiendo de la interpretación. Así, en la frase *Te veré en el verano*, la interpretación es déictica, mientras que en la frase *Te veré en verano* el momento al que se refiere es inespecífico. Si las estaciones aparecen junto a los años, necesitan la preposición *de*: *el invierno de 2022* (RAE, 2016, p. 2034).

El año se escribe con la preposición *en* y sin artículo cuando cumple la función de complemento circunstancial, pero si ejerce una función distinta se produce una alternancia entre el uso o no del artículo. Cuando ejerce la función de sujeto de una oración copulativa, por ejemplo, podemos encontrar las dos formas (*El*) *2005 fue un año muy bueno*. Sin embargo, en las oraciones predicativas, «el sustantivo numeral se usa más frecuentemente con artículo en función de sujeto»: *El 2005 empezó muy bien*. En las demás funciones sintácticas se percibe alternancia de las dos variedades, aunque es más frecuente encontrar el artículo en el año 2000 y los posteriores a él (RAE, 2016, p. 2037). En el caso de las construcciones apositivas con la palabra *año*, el artículo es obligatorio pudiendo elegirse la presencia o ausencia de la preposición *de*: *el año (de) 1962*, aunque en la actualidad el uso con preposición es bastante escaso (RAE, 2016, p. 2038).

El artículo neutro *lo*

La forma del artículo *lo*¹⁴ deriva del neutro latino. Por no ser ni masculino ni femenino, se diferencia del resto de artículos por no ir nunca acompañado de un

¹⁴ Existe una larga polémica en la tradición gramatical española acerca de la naturaleza de *lo*, que ha sido analizado tanto como artículo neutro como pronombre. En este trabajo seguimos

sustantivo, ya que en español no existen los sustantivos neutros, pero comparte con el resto de artículos su naturaleza átona. El artículo neutro *lo* «se caracteriza por no presentar variación de número» (RAE, 2016, pp. 2038–2040).

Se distinguen dos tipos de *lo*: el referencial o individuativo y el cuantificativo o enfático. El referencial se integra en grupos nominales que designan entidades no animadas definidas (*Tienes que enfrentarte a lo malo; Lo que quiero es un abrazo; Ya me enteré de lo de Gemma*). El enfático añade un matiz de cuantificador de grado a los adjetivos y adverbios y «aparece seguido de una subordinada introducida por *que*» (RAE, 2016, p. 2041): *Lo fríos que tienes los pies*.

En las estructuras de *lo* + adjetivo el *lo* referencial «impone el género neutro: *lo extraño de la situación*» y se refiere siempre a entes inanimados, como se puede ver en el contraste entre *lo alto* y *el alto*. Sin embargo, en las construcciones enfáticas, el adjetivo concuerda en género y número con el nombre al que complementa: «*Lo extraña que es esta situación*» (RAE, 2016, p. 2041) y puede servir para referirse a entes animados o inanimados: *Lo alto que estás*.

Debido a su género, los grupos nominales neutros no pueden mantener relación con antecedentes nominales (que solo pueden ser masculinos o femeninos). Sin embargo, existe un uso anafórico de *lo*, cuando este designa un antecedente discursivo «(*lo anterior, lo dicho, lo cual, lo propio, lo mismo*)» (RAE, 2016, p. 2056). Algunos de estos grupos se combinan con los verbos *hacer* o *decir* (*dicho lo cual*). «El artículo *lo* también forma parte de un gran número de expresiones lexicalizadas (*lo mío, por lo menos, a lo mejor, por lo pronto [...]*)» (RAE, 2016, p. 2062).

El cuantificador *todo* se usa junto con el artículo definido para referirse a la totalidad de un grupo de varios entes (*todas las cerezas*) o a la totalidad de una sustancia o una entidad abstracta (*toda la dicha*). Además, este cuantificador también se combina con pronombres relativos. En estos casos, se trata de oraciones de relativo sustantivadas y necesitan la presencia del artículo definido neutro, estén determinadas por todo o no (Reymóndez Fernández y Santiago Alonso, 2004, p. 20), como podemos ver en los siguientes ejemplos: *Eso no es todo lo que dijimos; No hablamos de lo que iba a pasar*.

El artículo indeterminado o indefinido

A diferencia de los artículos determinados, los indeterminados pueden ser tónicos. El artículo *unos/unas* es átono si acompaña a un número cardinal para expresar una cantidad aproximada (*Vinieron unas veinte personas*). También es átono en las locuciones cuantificativas *unos/as pocos/as* y *unos/as cuantos/as* (RAE, 2016, p. 2075).

el criterio de la RAE (2016) y del Instituto Cervantes (2006), que lo clasifican como artículo definido neutro. No obstante, algunos autores defienden su carácter pronominal, como Bosque y Moreno (1990), quienes argumentan que *lo* actúa como pronombre definido neutro que denota entidades, propiedades o cantidades, y critican el análisis que lo considera un artículo sustantivador (Bosque y Moreno, 1990, pp. 5–15).

El artículo *un* no puede combinarse con adjetivos: **Me gusta un amarillo* que irán acompañados del pronombre indefinido *uno*: *Me gusta uno amarillo*. En el caso de las palabras que pueden interpretarse como adjetivo o como sustantivo (por ejemplo, *enfermo*) el artículo acompañará al sustantivo (*un enfermo*) y el pronombre al adjetivo (*uno enfermo*) que tendrá una relación anafórica con un antecedente presente en el contexto (RAE, 2016, p. 2077). De la misma manera que un artículo indeterminado no puede ir con un adjetivo, tampoco puede «incidir sobre sustantivos tácitos»: {**un ~ uno*} de ellos (RAE, 2016, p. 2079); ni tampoco en construcciones relativas (RAE, 2016, p. 2080): {**un ~ uno*} que quería desde hace tiempo.

Como los artículos indefinidos *una* y *unos/unas* coinciden con los pronombres indefinidos *una* y *unos/unas*, es difícil hacer una correcta interpretación de cuando se están usando unos u otros. A pesar de que esta diferencia no es especialmente relevante para un estudiante de español como lengua extranjera, sí es importante conocer una serie de restricciones que afectan a las estructuras plurales. Por ejemplo, existe incompatibilidad entre *unos/unas* y las estructuras partitivas (RAE, 2016, p. 2081): {**unos ~ algunos*} de nosotros. Sin embargo, se usan para designar cuantificación imprecisa, como en «*unos pocos, unas cuantas*» (RAE, 2016, p. 2090).

«El artículo indeterminado se suele utilizar como introductor de referentes discursivos (uso presentativo)» (RAE, 2016, p. 2085). Estos grupos nominales se suelen retomar más tarde en el discurso por medio del artículo determinado. Así pues, el artículo indeterminado se usa para designar una entidad que «no es identificable por el oyente», por lo que no puede tener un uso anafórico directo con un antecedente. De la misma manera, el artículo indefinido tampoco se usa para denotar «entidades únicas en su clase» (RAE, 2016, pp. 2096–2097) porque en caso de serlas, el oyente podría identificarlas, aunque no hubieran sido nombradas antes.

Es muy habitual, también, que el artículo indeterminado encabece grupos nominales cuyos nombres van acompañados de modificadores cualitativos (uso cualitativo): *Es una profesora muy buena*. Esto hace que el artículo indefinido tenga una gran «capacidad expresiva» y se utilice en grupos nominales cargados de «valoración subjetiva» (RAE, 2016, p. 2086). La eliminación del modificador en estos grupos nominales crearía expresiones incompletas, como se infiere de los siguientes dos ejemplos: *Fue una sabia decisión*; «*Fue una decisión*»¹⁵. La segunda frase no se puede considerar agramatical, pero sí difícil de interpretar. Existen, sin embargo, estructuras en las que se puede encontrar un grupo nominal indefinido sin modificador, si este tiene una función contrastiva: «*Fue una decisión, no una casualidad*» (RAE, 2016, p. 2105).

«El artículo indefinido incide directamente sobre los sustantivos contables (*una idea, un pez*). No lo hace sobre los no contables» (**Tiene una paciencia*), a no ser que vayan acompañados de algún tipo de modificador descriptivo que los

¹⁵ Cuando la oración ha sido extraída literalmente del documento fuente aparece entre comillas.

cuantifique, categorice o valore: «*Tiene una paciencia infinita*». A veces, si lo que se expresa tiene un valor intensivo (Rigau, 1999, p. 324), la entonación suspendida utilizada sustituye al modificador que queda elidido, pero se comprende por el contexto (RAE, 2016, p. 2095). En un formato escrito aparecerían los puntos suspensivos (*Tiene una paciencia...*).

Como hemos dicho al comenzar este apartado, cuando el artículo indeterminado aparece junto a un numeral cardinal, aporta la información de aproximación «por exceso o por defecto» (uso aproximativo): *Estuve en la playa unas dos horas*. En estos casos, el artículo modifica el numeral pero no todo el grupo nominal (RAE, 2016, pp. 2091–2092).

En los grupos nominales indefinidos también puede darse, al igual que hemos visto en el apartado de los artículos determinados, una relación de posesión inalienable si el elemento poseído no es único (RAE, 2016, p. 2102): *En diciembre de 2021, me operaron de un oído*.

El artículo *un/una* aparece en un gran número de construcciones pseudopartitivas (estructuras en las que el grupo nominal introducido por *de* es un nombre escueto y que no hacen referencia a un conjunto de entes contextualmente delimitado, frente a las partitivas):

Un poco de espuma, una barbaridad de papeles, un cúmulo de despropósitos, un montón de mentiras, una pila de libros, una punta de años, una sarta de disparates, una serie de imponderables, un sinfín de oportunidades, una retahíla de insultos, un rosario de trámites. (RAE, 2016, p. 2733)

Los artículos indefinidos también pueden encabezar construcciones partitivas (*un compañero de la clase*). Sin embargo, el artículo indeterminado no puede formar parte de grupos nominales superlativos, «cuya denotación demanda la condición de unicidad» (RAE, 2016, p. 2103): *{*una ~ la} comida más buena del mundo*. Asimismo, existe una compatibilidad entre el artículo indeterminado y los adjetivos ponderativos, sobre todo, los elativos o de grado extremo (como *magnífico, espléndido*, etc.) (RAE, 2016, p. 1987): *Recibí {*la ~ una} terrible noticia*.

Los sustantivos que denotan valoración adquieren un significado enfático cuando están precedidos por *un*. Los hay de dos tipos, los que son nombres («*caballero*») y los adjetivos sustantivados («*cursi*») (RAE, 2016, p. 2110). Los grupos nominales indefinidos aparecen también como predicados presentativos o existenciales junto con verbos que denotan existencia. «El ejemplo *haber* constituye el ejemplo más representativo de esta clase» (RAE, 2016, p. 2115).

La forma impersonal *hay* introduce sustantivos en el discurso que se refieren a elementos que aún no han sido mencionados previamente

o simplemente indica la existencia de esos elementos. Estos factores semánticos hacen que sea difícilmente aceptable su combinación con el artículo definido o con nombres propios. Solo en algunos contextos muy específicos, donde el sustantivo de complemento directo representa un concepto, se puede aceptar la presencia del artículo definido después de la forma *hay*, normalmente en combinación con el adverbio *siempre* o expresiones como *todos los días* (*Hay la gente*

de siempre) (Reymóndez Fernández y Santiago Alonso, 2004, p. 20). Así pues, la combinación más habitual sería la de *hay* con el artículo indeterminado en singular y con o sin artículo indeterminado en plural. *Hay* acepta también los determinantes indefinidos en contextos plurales.

Ausencia de artículo

Los grupos nominales escuetos son aquellos que tienen como núcleo un sustantivo común y carecen de cualquier determinante o cuantificador prenominales: *No tiene dinero*. Cuando el sustantivo de estos grupos es no contable, como en el ejemplo anterior, se considera que se refiere a «alguna porción no acotada de una sustancia o una materia» (RAE, 2016, pp. 2173–2174). Cuando en el grupo nominal escueto se encuentra un sustantivo en plural, se entiende que este designa a un conjunto no identificable de entes: *Sonia vio piratas por todas partes*.

«La distribución sintáctica de los sustantivos contables en plural y la de los no contables en singular es casi idéntica» (RAE, 2016, p. 2175): *Gastó {dinero ~ billetes ~ *billete}*. Sin embargo, en el caso de los grupos nominales escuetos con sustantivo contable en singular los casos son mucho más limitados y están relacionados, en su mayoría, con las unidades fraseológicas. Esto es así porque los nombres contables en singular sin determinante no poseen valor referencial ni cuantificador, y, por ende, no pueden utilizarse para designar entidades de ningún tipo (Montero Gálvez, 2014, p. 45).

Veamos algunos ejemplos. En el caso de que se trate de una locución verbal, el nombre tiene un carácter predicativo derivado de su inclusión en un predicado complejo. En estos predicados complejos, la combinación del verbo y el sustantivo no contable se consideran equivalentes a verbos simples (Montero Gálvez, 2014, p. 42): «*Tienes que hacer frente a los problemas*». Sin embargo, estas unidades fraseológicas con sustantivos no contables no solo se construyen con los verbos, sino que también podemos encontrarlas en locuciones adverbiales o preposicionales (*de verdad, a pesar de*) (Leonetti, 1999b, p. 33). En todos estos casos el nombre no se refiere a ninguna entidad ni ofrece idea de cuantificación sobre lo que designa. En consecuencia, carece tanto de valor referencial como cuantificador (Montero Gálvez, 2014, p. 43).

Por el contrario, los nombres plurales y los no contables sin determinante no solo poseen un valor referencial que les permite aludir a entidades, sino que también tienen un valor cuantificador al expresar cantidades indeterminadas de dichas entidades. Es importante considerar que estas características conllevan dos aspectos: a) estos nombres no pueden referirse a la totalidad de la especie, y b) tampoco pueden funcionar como sujeto (especialmente en posición preverbal) con la misma facilidad que las expresiones nominales introducidas por algún determinante (Montero Gálvez, 2014, p. 49).

«Los sustantivos escuetos se usan, habitualmente, en oraciones genéricas que expresan hábitos, costumbres y otras características estables de los individuos»: *Colecciona sellos*, siempre y cuando no se refiera a la totalidad de los miembros de la clase denotada. Asimismo, se admiten grupos escuetos como parte de un

predicado que expresa «duración no acotada, es decir, los que designan eventos sin límite natural (*Leyó informes durante dos horas*)» (RAE, 2016, p. 2179).

Los grupos nominales escuetos no suelen aparecer en posición preverbal (esta restricción se verá en más detalle en el apartado en el que se contrastan las diferencias entre los artículos del inglés y del español). Sin embargo, es muy común encontrar grupos nominales escuetos en función de sujeto con expresiones como *así* o *como ese*: **Canciones no son de mi estilo / Canciones como esas no son de mi estilo* o en el lenguaje periodístico. Es mucho más habitual encontrar grupos nominales escuetos en función de sujeto si están en posición posverbal con verbos inacusativos: *Sonaban canciones* (RAE, 2016, pp. 2184–2186).

Los denominados *verbos de afección*, que expresan sensaciones o estados físicos y fisiológicos en relación con una entidad —como es el caso del verbo *gustar*, ampliamente trabajado en la enseñanza de español como lengua extranjera— presentan particularidades sintácticas. En estas construcciones, el grupo nominal que sigue al verbo no desempeña la función de complemento directo, siguiendo el orden canónico de las estructuras sintácticas en español, de tipo SVO, sino que constituye el sujeto gramatical de la oración. El sujeto, en la mayoría de los casos, no puede estar constituido por un grupo escueto. Así, construcciones como **Me gusta música* no resultan aceptables, ya que el sujeto (*música*) debe ser actualizado mediante un determinante adecuado (*Me gusta la música, Me gusta esta música*, etc.).

Con otros verbos, la posibilidad o no de utilizar grupos escuetos depende de la naturaleza semántica del verbo. Se usan siempre y cuando el verbo «no imponga por su significación la interpretación delimitada de dicho complemento»: *Hablo francés / *Domino francés* (RAE, 2016, p. 2180).

Los grupos nominales temporales que designan meses del año se construyen sin artículo porque se equiparan a los nombres propios: *Me encanta octubre*. Como hemos dicho en el apartado sobre los artículos determinados, los meses del año van acompañados de artículo cuando se pretende distinguirlos de otros meses con el mismo nombre de otros años: *El febrero de 2022 fue muy frío* (RAE, 2016, p. 2033).

Uno de los contextos en los que vemos más comúnmente los grupos nominales escuetos es en las construcciones atributivas: *Él es médico* (RAE, 2016, p. 2188). Sin embargo, podemos considerar como aceptable la oración *Él es un médico*, aunque siempre dependiendo del contexto. Cuando los nombres contables singulares sin determinante actúan como atributos, se integran en un predicado complejo de carácter atributivo, donde el nombre o la expresión funciona como un único adjetivo. Sin embargo, al introducir el nombre mediante *un/una*, la expresión adquiere un carácter referencial, de modo que no solo expresa una propiedad o cualidad del sujeto, sino que también se refiere a un individuo al que podemos caracterizar de diversas maneras y con la extensión que deseemos (Montero Gálvez, 2014, p. 51).

Los complementos de régimen preposicional aceptan muy habitualmente grupos escuetos, sobre todo si se trata de la preposición *de*: «*Se trataba de niños que iban a la escuela*» (RAE, 2016, p. 2188). De la misma manera, abundan los

grupos nominales escuetos que funcionan como complementos del grupo nominal: *mesa de estudio*.

Se aceptan los sustantivos discontinuos en singular en grupos nominales sin determinante en las oraciones negativas en las que se designa falta o carencia de algo: *Hoy no he traído bocadillo* (RAE, 2016, p. 2194).

También vemos grupos escuetos en función de complemento directo con verbos relacionados con el atuendo (*Lleva pantalones*) y con aquellos que aluden a la obtención de algo (*Necesito novia*). La presencia de la negación también favorece estos grupos: *No conozco chica más buena que tú* (RAE, 2016).

El verbo *tener* puede resultar problemático a la hora de estudiarlo. Por lo que hemos dicho más arriba, sería lógico pensar que los objetos directos que lo acompañan deberían ir siempre acompañados de un artículo. Sin embargo, no se usa el artículo cuando se expresa que una persona posee o dispone de un objeto de uso personal (como *coche* o *móvil*), un servicio (como *habitaciones* en un hotel o *mesa* en un restaurante), o una relación personal (como *hermanos*, *marido* o *novia*). Sin embargo, en muchas ocasiones, la presencia o ausencia del artículo está definida por situaciones más o menos estereotipadas (por ejemplo, *tener trabajo*, *tener piso*, *tener marido*), que debido al uso frecuente se convierten en expresiones lexicalizadas (como *tener tiempo*, *tener prisa*, *tener miedo*) (Reymóndez Fernández y Santiago Alonso, 2004, p. 18).

En relación con lo anterior, cabe destacar que muchas de las expresiones estereotipadas en las que aparece un artículo definido, como *tomar el autobús* o *irse a la cama*, no responden a un principio gramatical sistemático, sino que pertenecen a lo que Leonetti (2021) denomina el ámbito de la *definitud débil*. Estas expresiones, que remiten a situaciones culturalmente reconocibles y habituales, tienden a estabilizarse como formas lexicalizadas en las que el uso del artículo definido no se deriva de una regla semántica unitaria ni predecible. De hecho, la distribución de los definidos débiles compite con la de los grupos escuetos, como en *llevar corbata* o *tener coche*, que, a pesar de carecer de determinante, presentan interpretaciones similares a las de los definidos débiles. Esta competencia entre formas con y sin artículo, que se concentra en contextos verbales o preposicionales y que depende en gran medida del grado de estereotipia cultural asociado a cada expresión, da lugar a un sistema irregular y parcialmente impredecible, lo que supone una dificultad añadida para la enseñanza y el aprendizaje del artículo en español como lengua extranjera.

Cuando el sustantivo se usa con un sentido partitivo, no va acompañado de artículo. Esto puede ser problemático a la hora de aprender a usar el artículo en español porque este uso se puede confundir con la regla del genitivo (Reymóndez Fernández y Santiago Alonso, 2004, p. 19): *Me gustan las novelas de detectives* vs. *Me gustan las novelas de la escritora de la que te hablé*.

3.2. Los artículos de la lengua inglesa

En inglés, la definitud y la indefinitud se expresan a través de los artículos *the* y *a/an*. A diferencia del español, la selección del artículo solo marca el carácter de (in)definitud (y consecuente unicidad o falta de ella) y no el género ni el número.

La definitud se refiere al supuesto conocimiento por el oyente de la entidad designada en la producción del hablante, a través del conocimiento previo (*the woman you met*), la naturaleza única de lo designado (*the moon is a satellite*), la naturaleza única dentro de un conjunto determinado (*there is a problem with the steering wheel of my car*) o el conocimiento general acerca de cierta clase nombrada existente («*the dog is the friend of man*»). La indefinitud, por el contrario, se refiere al supuesto desconocimiento del oyente debido a la ausencia de conocimientos previos (*I met a girl*), la no existencia del referente nombrado (*I'm looking for a lawyer*) o la no existencia absoluta de referente («*George couldn't see an aardvark anywhere*») (Bickerton, 2016, p. 132).

El artículo definido

El uso principal del artículo definido en inglés es el anafórico. El grupo nominal que comienza con un artículo definido se refiere a un objeto que ha sido nombrado en la conversación anteriormente o que ha quedado sobreentendido: *Paul talked about an interesting film the other day. I think you should call him and ask him about the film*. Al igual que el español, el uso del artículo se extiende a la anáfora asociativa: *Paul talked about an interesting film the other day. He knows the main actor* (Hawkins, 2017, p. 86).

Las anáforas más habituales, además de las que hemos visto en el párrafo anterior, son aquellas que en la segunda mención se refieren a una entidad cuyo nombre tiene una relación lingüística con el antecedente, pudiendo ser un sinónimo, un hiperónimo o un hipónimo o un elemento asociado al sustantivo de primera mención.

Cuando un grupo nominal definido aparece sin haber existido una mención previa del antecedente, hay que suponer que el hablante y el oyente comparten un cierto conocimiento. Este conocimiento ha sido registrado en la memoria del oyente durante conversaciones previas o debido al conocimiento del mundo en general o el contexto compartido por ambos y el hablante lo sabe. El artículo definido hace que el oyente no considere todas las entidades que ha almacenado en su memoria, sino que seleccione aquellas que están relacionadas de alguna manera con el hablante (ya sea por conversaciones previas o conocimiento previo compartido) (Hawkins, 2017, p. 108).

Solo en este contexto se puede interpretar la naturaleza única del referente (si hablamos de nombres contables en singular) y la posible existencia de otras entidades que responden a la misma descripción, pero pertenecen a contextos diferentes se hace irrelevante. De esta manera, no se crea ningún tipo de ambigüedad ya que tanto el hablante como el oyente relacionan su interpretación del referente del grupo nominal anafórico definido con el conjunto de conocimientos

que corresponde y que ambos comparten por experiencias previas (Hawkins, 2017, p. 109).

Otro uso del artículo definido se da cuando el objeto o la persona a la que se refiere el hablante es visible tanto para el oyente como para el hablante en el momento en el que tiene lugar el acto comunicativo (*Pass me the salt, please*) (Hawkins, 2017, p. 110).

Puede ocurrir que el hablante haga referencia no anafórica a una entidad que no es visible para el oyente. Es el llamado «uso de situación inmediata» y se refiere al empleo del artículo *the* para designar un referente que existe en la situación inmediata en la que tiene lugar el acto comunicativo, aunque el referente no sea visible para los dos interlocutores (Hawkins, 2017, p. 112): *If I were you, I wouldn't go in there, the temperature is very high.*

Hay otros casos de referencia no anafórica, relacionados con los dos anteriores, que podemos denominar «enunciados de situación más amplia». Se refieren a los grupos nominales que designan entidades presentes en la cohabitación de los seres humanos en la tierra. De esta manera, las personas del mismo pueblo se referirán al ayuntamiento en una primera mención, las personas del mismo país a la reina o cualquier persona al sol (Hawkins, 2017, p. 115). En el caso de ocurrir una interacción entre personas de naciones monárquicas diferentes que hablan de la reina, el contexto situacional de la conversación será imprescindible para poder distinguir a cuál de las dos reinas se están refiriendo.

Podemos deducir de los casos vistos más arriba que el uso del artículo definido supone una estrategia pragmática que consiste en relacionar un referente con todo un conjunto de objetos. Las características principales de todos los usos de *the* son la identificación del conjunto y la localización del referente. En el caso de la anáfora asociativa y en los enunciados de situación más amplia, este proceso de identificación del conjunto y localización presupone un conocimiento previo gracias al que se puede predecir la coocurrencia y existencia de objetos particulares (Hawkins, 2017, p. 129).

El hablante y el oyente pueden organizar los objetos del universo en diferentes conjuntos usando su conocimiento común y la situación. El artículo definido sirve para avisar al oyente de que debe buscar el significado en esta experiencia común para comprender a qué subconjunto y referente se refiere el hablante (Hawkins, 2017, p. 130).

Además de estos usos en los que un referente es explícito o está implícito en el contexto situacional que comparten hablante y oyente, existen también algunos usos de *the* en los que aparece en primera mención sin un referente. Se trata de construcciones catafóricas, con modificador (Hawkins, 2017, p. 130). El primero de estos casos es el grupo nominal que contiene una oración de relativo especificativa. Esta puede establecer un referente sin necesidad de haberlo nombrado antes (Hawkins, 2017, p. 131): *The French teacher who works with me is very clever.*

Las frases asociativas representan el segundo caso de grupos nominales definidos sin referente. Se trata de las construcciones de genitivo, «*the marine life of the sea*» o «*the sea's marine life*» o aquellas que se construyen con otra

preposición («*the fighting during the war*») (Hawkins, 2017, p. 138). Según el autor, «su característica principal será que ambos tipos de estructura incorporan el referente y la asociación de una secuencia anafórica asociativa pragmáticamente aceptable» (p. 139). Otro tipo de grupos nominales sin referente lo representan las estructuras cuyo modificador es un sustantivo: *I like the colour blue* (2017, p. 146).

Finalmente, encontramos el artículo definido en las estructuras superlativas: «*the fastest person*» (Hawkins, 2017).

El artículo indefinido

El artículo indefinido puede aparecer en tres situaciones. En primer lugar, el contexto puede obligar a que se asigne un referente indefinido a algún elemento de un conjunto compartido por el hablante y el oyente: «*A member of the parliament has just died*». En segundo lugar, el contexto puede forzar a que no se asigne un referente perteneciente a un conjunto de objetos compartidos por el hablante y el oyente al grupo nominal indefinido: *Maria bought a book*. Por último, el grupo nominal puede hacer referencia vagamente a un elemento de un conjunto compartido por el hablante y el oyente y puede llevar a varias interpretaciones: «*Fred bought a car last week, and then he sold some tyres to his friend*» (Hawkins, 2017, pp. 173–174).

Cuando la entidad a la que se refiere el sustantivo del grupo nominal es única en un conjunto de objetos compartido por el hablante y el oyente, la combinación *a* + nombre contable singular no puede darse: **I decided not to buy that house because a roof was leaking*. Sin embargo, es posible que se dé si los objetos no son únicos: *I decided not to buy that house because a window was broken* (Hawkins, 2017, pp. 176–177). Un prerrequisito para que *a* + nombre contable singular pueda servir para referirse a un objeto perteneciente a un conjunto de objetos compartido por el hablante y el oyente es que haya, por lo menos, dos de esos objetos en el conjunto (Hawkins, 2017, p. 184).

Si el oyente no puede identificar el conjunto de objetos al que pertenece el referente del grupo nominal, entonces, el hablante está introduciendo un referente (o referentes) al oyente (primera mención) (Hawkins, 2017, p. 186).

3.3. Principales diferencias entre los artículos español e inglés

Aunque tanto el español como el inglés tienen artículos definidos e indefinidos, el artículo definido parece tener un rango de uso mucho más amplio en español que en inglés. Lyons (1999, p. 51) hace una observación semejante cuando compara el inglés con otra lengua románica, el francés.

Con algunas excepciones que veremos más adelante, el artículo definido se usa con nombres genéricos en español cuando el grupo nominal hace la función de sujeto. En este uso, difiere totalmente del inglés. Estos nombres genéricos son normalmente abstractos (*La inteligencia emocional es una manera de sentir emociones*), no contables que se refieren a sustancias («*El salvado es bueno para*

la digestión»), y contables cuando se refieren a todos los miembros de su clase («El tigre es un animal peligroso») (Butt, Benjamin y Moreira Rodríguez, 2019, pp. 34–35). Parece que, en concreto, los sujetos plurales genéricos suponen una verdadera dificultad a los estudiantes de español que dominan el inglés porque a la hora de expresar un concepto genérico o una referencia genérica en inglés, el sintagma nominal plural en función de sujeto no lleva artículo: «*Tigers eat meat*» (*Los tigres comen carne*) (Montrul e Ionin, 2012, pp. 72–73).

A diferencia del inglés, en español, una oración no puede contener un nombre escueto (sin modificador) en función de sujeto y posición preverbal: **Turistas disfrutan de la visita*. Sí es posible si el nombre lleva un modificador (*Turistas noruegos disfrutan de la visita*) o si el grupo nominal escueto se encuentra en posición posverbal (*Disfrutan turistas de la visita*). Asimismo, es posible producir nombres escuetos si estos forman parte de una lista (*Turistas y habitantes locales disfrutan de la visita*) (Montrul e Ionin, 2012, p. 74).

Los sustantivos abstractos suelen aparecer en inglés sin artículo (*My favourite subject is Literature*). Una posible explicación es que de los sustantivos abstractos «difícilmente puede afirmarse la existencia como entidad diferenciada a no ser que se produzca una personificación o que el sustantivo se entienda en sentido amplio y atribuido a una entidad concreta» (Martínez Vázquez, 1996, p. 116). Sin embargo, los sustantivos abstractos pueden aparecer con artículo determinado en español (*Mi asignatura favorita es la literatura*), a no ser que el sustantivo se equipare a un nombre propio: *Mi asignatura favorita es Literatura*.

Aunque tanto en español como en inglés la principal función de los artículos es expresar (in)definitud, el artículo español, además, da información sobre el género gramatical. Una consecuencia de esta diferencia es que los hablantes de español pueden usar artículos para anticipar o predecir los sustantivos que van a continuación, pero los hablantes de inglés no. Esta diferencia interlingüística se debe a las condiciones de concordancia entre el artículo y el sustantivo que se dan en español. Esto significa que cuando los hispanohablantes se encuentran con el determinante femenino *la*, por ejemplo, anticipan que el próximo sustantivo también será femenino, descartando todos los sustantivos masculinos. Dado que los sustantivos en inglés no están marcados por género gramatical, los angloparlantes no llevan a cabo el mismo tipo de procesamiento anticipatorio al usar *the* o *a* (McManus, 2021, p. 4).

Otra diferencia entre el inglés y el español está relacionada con el título de una persona (Martínez Vázquez, 1996, p. 119). Si este aparece, el español exige el artículo y el inglés lo rechaza: *Professor Castañar is giving a lecture*. / *El catedrático Castañar está dando una conferencia*.

En los casos de posesión inalienable, en los que las entidades relacionadas con otra entidad ya mencionada quedan activadas en el momento en que esta se menciona, encontramos grupos nominales definidos en las dos lenguas: *I read a very interesting book. I heard the author on the radio talking about it*. / *Leí un libro muy interesante. Escuché al autor en la radio hablando sobre él*. Sin embargo, cuando la entidad mencionada se refiere al ser humano, el inglés prefiere el

posesivo: «*Have you broken your arm? / ¿Te has roto el brazo?*» (Martínez Vázquez, 1996, p. 123).

En español, el uso del artículo definido es más frecuente en contextos donde en inglés se usarían determinantes posesivos. Esto se debe a que el contexto, el verbo, o el pronombre de la oración en español suelen dejar claro quién es el poseedor, eliminando la necesidad del posesivo. Por ejemplo, en la frase *Saqué el pañuelo del bolsillo*, se entiende que el pañuelo y el bolsillo son del hablante sin necesidad de especificarlo con un posesivo como *mi*. En contraste, en inglés se diría *I took my handkerchief out of my pocket* (Butt, Benjamin y Moreira Rodríguez, 2019, pp. 99–100). Aunque esta estructura es común en español especialmente con partes del cuerpo, ropa y otros objetos personales, también trasciende a otros ámbitos relacionados con el individuo como, por ejemplo, la tarea en el contexto académico (*Por las tardes hago la tarea* vs. *In the afternoons I do my homework*).

En las frases copulativas en español, si el atributo es un sustantivo personal, este «designa el conjunto de rasgos del significado de dicho sustantivo y funciona como un adjetivo, indicando una cualidad» (Martínez Vázquez, 1996, p. 125), por lo que no se considera referencial (ya que no designa una entidad que existe en el universo del discurso) y de ahí que no se use con artículo: *Guillem es investigador*. Sin embargo, este acoplamiento del sustantivo a la función del adjetivo no ocurre en inglés donde este tipo de construcción precisa de un artículo: *Guillem is a researcher*.

En el caso de las instituciones (escuela, prisión, iglesia), las lenguas inglesa y española también difieren. En inglés podemos encontrar ejemplos con o sin artículo, dependiendo de si la entidad a la que se refieren es una institución o un edificio concreto (*My son goes to school / I went to the school to speak with my son's teachers*). El español, sin embargo, se utiliza el artículo tanto si se quiere designar la institución como el edificio concreto, porque en ambos casos el sustantivo representa una entidad definida en el contexto de información compartido por el hablante y el oyente: *Mi hijo va a la escuela / Fui a la escuela a hablar con los profesores de mis hijos* (Martínez Vázquez, 1996, p. 128).

Las expresiones de tiempo representan otra de las principales diferencias en cuanto al artículo se refiere entre el español y el inglés. Las estructuras más problemáticas están relacionadas con los días de la semana y las horas. Con respecto a los días de la semana, en el caso del inglés, solo se usa el artículo determinado cuando el sustantivo va modificado (*the Monday after he came*), en el resto de los casos, el grupo nominal está representado solo por la preposición y el sustantivo (*on Saturday*). Sin embargo, en español el uso del artículo es indispensable en todos los casos porque tiene un uso deíctico: *el lunes, el lunes después de que él viniera*. Asimismo, la expresión de la hora se forma en inglés mediante un locativo sin artículo (*at seven*), mientras que el español exige el artículo (*a las siete*), también por una cuestión deíctica (*Nos vemos a las siete* se refiere a las 7 después del momento temporal en el que se encuentran los interlocutores o del día al que se han estado refiriendo con anterioridad).

Los ya mencionados *verbos de afección*, como *gustar*, *doler* o *apetecer*, que expresan sensaciones, percepciones o estados físicos y fisiológicos, presentan en español una estructura sintáctica no canónica que difieren del inglés. En estas construcciones, el sustantivo que denota el ente que experimenta el estado no funciona como complemento directo, sino que constituye el sujeto gramatical de la oración, el cual, además, aparece en posición posverbal. Esta disposición poco frecuente en español, donde predomina el orden SVO, contrasta con la estructura sintáctica del inglés donde el sustantivo funciona como objeto directo con el verbo *like*. Reymóndez Fernández y Santiago Alonso (2004, p. 20) señalan que la posposición del sujeto en español contribuye a la confusión funcional. Asimismo, como hemos visto más arriba, a diferencia del inglés, en el que el objeto puede aparecer sin determinante cuando se hace referencia a entidades genéricas, en español el sujeto de estos verbos debe actualizarse mediante un determinante apropiado. Por ello, enunciados como **Me gusta chocolate* no resultan aceptables, mientras que construcciones como *Me gusta el chocolate* o *Me gusta este chocolate* sí son aceptables. La dificultad para identificar correctamente la función sintáctica del sujeto en este tipo de estructuras constituye un foco habitual de error en la producción de aprendientes de español como lengua extranjera, con un alto conocimiento del inglés.

Por último, el cuantificador *todo* se utiliza, en español, principalmente antes de un sustantivo acompañado de un determinante, para indicar que no se excluye ninguna parte del conjunto designado (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española, s.f.): *Se ha comido toda la sopa*. Cuando se coloca antes de un sustantivo singular sin determinante, equivale a *todos los* más el sustantivo en plural: *«Todo delito será castigado»*. La locución *todo el mundo*, que significa «todas las personas», exige la concordancia en singular, aunque en lenguaje coloquial puede presentarse en plural si la persona que habla o escucha se incluye en la referencia (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española, s.f.). No lleva determinante la combinación de *todo* con pronombres personales y demostrativos: *todos nosotros*, *todas estas* y no es compatible con los numerales: *{*todos ~ Ø} los cuatro*.

En inglés, *all* se utiliza frecuentemente como un determinante con el significado de «cada uno», «el número completo» o «la totalidad» de algo, y puede acompañar tanto sustantivos contables como incontables. Como determinante, *all* precede a artículos, posesivos, demostrativos y números. Por ejemplo, se puede usar en frases como *«All the trees had died»* o *«All my family were at the party»*. Cuando *all* se refiere a una clase completa de personas o cosas, no se emplea el artículo *the*. Además, se usa *all of* antes de pronombres personales, demostrativos y relativos, pero es opcional cuando se trata de frases nominales definidas; por ejemplo, *All (of) the workers were given a pay-rise*. Sin embargo, no utilizamos *all of* antes de sustantivos plurales genéricos o sustantivos incontables, como en *«All cats love milk»* o *«All junk food is bad for you»*.

En el marco de la definitud débil, también se observan diferencias significativas entre el español y el inglés. Leonetti (2021) señala que, aunque ambas lenguas utilizan artículos definidos, el grado de productividad y lexicalización de

las construcciones con definidos débiles varía considerablemente. En inglés, por ejemplo, encontramos estructuras sin artículo en expresiones como *go to school*, mientras que en español se prefiere el uso del artículo definido (*ir al colegio*). Asimismo, encontramos ejemplos del caso contrario: en inglés usaríamos el artículo determinado en la expresión *talk on the phone*, mientras que en español optaríamos por el grupo escueto (*hablar por teléfono*). Este desajuste en la distribución del artículo responde, en parte, a convenciones culturales y a estereotipos codificados en cada lengua, más que a reglas gramaticales o semánticas. Como consecuencia, los estudiantes pueden enfrentarse a un sistema de alternancias entre grupos con artículo y escuetos que resulta difícil de anticipar, ya que muchas veces no existe una equivalencia directa entre las formas en ambas lenguas. Leonetti propone tratar estos fenómenos desde el punto de vista léxico y discursivo más que como simples cuestiones de gramática formal o semántica (Leonetti, 2021, pp. 30–31)

3.4. La expresión de definitud en estonio

Los rasgos de definitud e indefinitud se pueden expresar gramatical y pragmáticamente (Hint *et al.*, 2017, p. 66). En algunas lenguas, como hemos visto en el español y el inglés, esta oposición se marca gramaticalmente con la ayuda de artículos definidos e indefinidos. En idiomas que no tienen artículos, sin embargo, otras categorías lingüísticas pueden funcionar como actualizadores¹⁶ de los sintagmas nominales correspondientes (Koval *et al.*, 2021, p. 112). Asimismo, otras estrategias lingüísticas (como la selección de casos o el orden de las palabras) pueden servir para indicar definitud o indefinitud (Hint *et al.*, 2017, pp. 66–67).

La lengua estonia carece de artículos, sin embargo, en las últimas tres décadas varios estudios han proporcionado información sobre cómo la lengua estonia expresa (in)definitud. «En estonio, la definitud o indefinitud de una entidad puede expresarse mediante categorías sintácticas, como el tipo de oración, la selección del caso del objeto y las relaciones temáticas» (Pajusalu, 1997, p. 147). En estonio, los grupos escuetos pueden adoptar distintas interpretaciones semánticas según el contexto (Norris, 2014 p. 24). Norris (2014, p. 25) nos da varios ejemplos que pasamos a ofrecer a continuación. En construcciones existenciales, como *Õues on kass ja koer* (*Hay un gato y un perro fuera*), estos sustantivos se interpretan como indefinidos. Sin embargo, en una continuación como *Koer ajab kassi taga* (*El perro persigue al gato*), los mismos sustantivos adquieren una lectura definida. Asimismo, los nombres desnudos pueden funcionar como predicados en construcciones copulativas, tal como ocurre en *Need naised on advokaadid* (*Esas mujeres son abogadas*) o *Naine on kirjanik* (*La mujer es escritora*).

¹⁶ La teoría lingüística de Charles Bally define la actualización como una contextualización y localización de unidades lingüísticas (palabras o combinaciones de palabras), de manera que determinen sus aspectos espaciales y temporales con respecto al hablante (Bell y Ryan, 2019, p. 98).

También es posible encontrar lecturas genéricas, tanto en singular como en plural, como se observa en *Ämblik on Jumala looming / Ämblikud on Jumala looming* (La araña / Las arañas son creación de Dios) o *Jääkaru / Jääkarud on hävimisohus* (El oso polar / Los osos polares están en peligro de extinción).

Los sintagmas nominales sin determinante en estonio no presentan una ambigüedad sistemática entre lectura definida e indefinida, sino que pueden interpretarse de forma inequívoca en uno u otro sentido, dependiendo del contexto discursivo. Así, en determinados casos, los grupos escuetos tienen una interpretación claramente anafórica, es decir, hacen referencia a una entidad ya introducida en el discurso. Por ejemplo, en *Ma nägin poissi ja tüdrukut. Tüdruk sisenes majja* (Vi al chico y a la chica. La chica entró en la casa), el segundo uso de *tüdruk* es inequívocamente definido, pues remite a la chica mencionada anteriormente. Lo mismo ocurre en *Ma nägin poissi ja tüdrukut. Jaan armastas tüdrukut* (Vi al chico y a la chica. Jaan amaba a la chica), donde el sustantivo *tüdrukut* se entiende como una referencia definida. No obstante, también existen casos en los que los grupos desnudos introducen nuevas entidades en el discurso, adoptando una interpretación claramente indefinida, como en *Mees sõitis vastu puud* (Un hombre chocó contra un árbol), donde tanto *mees* (hombre) como *puu* (árbol) presentan referentes no mencionados anteriormente. Lo mismo ocurre en *Jaan ostis raamatu ja siis Mari ostis raamatu* (Jaan compró un libro y luego Mari compró un/otro libro), donde *raamatu* se interpreta en ambos casos como una referencia a objetos distintos (Davies, 2023, pp. 60–61).

A diferencia de lo que ocurre en las lenguas cuyo orden establece las relaciones gramaticales, en estonio ni el sujeto ni el objeto ocupan posiciones fijas en la oración, por lo que el orden no sirve como indicador sintáctico principal, sino como marcador de relaciones pragmáticas (Hiietam¹⁷, 2022, p. 95). Así pues, uno de los recursos más relevantes para expresar (in)definitud es el orden de palabras, que en estonio es relativamente flexible y está condicionado por las relaciones pragmático-discursivas. Esta flexibilidad permite reorganizar los constituyentes de la oración en función de su estatus informativo, de modo que los elementos ya conocidos o identificables por el oyente tienden a ocupar la posición inicial (Erelt *et al.*, 1993, p. 13). No obstante, conviene señalar que el orden de palabras no impone una restricción directa sobre la definitud, sino que refleja —o sugiere— el contenido contextual de la oración, y es precisamente ese contexto el que determina de forma más directa la interpretación de los sintagmas nominales sin determinante (Davies, 2023, pp. 81–82).

Hay también una serie de elementos lingüísticos que están sufriendo un proceso de gramaticalización y actúan, sobre todo, en la lengua oral, como artículos. Esta sección ofrece una descripción general de las principales investigaciones sobre este tema. Pajusalu (1997, 1999, 2000) ha explorado la posibilidad de considerar

¹⁷ Esta cita remite a la tesis doctoral defendida por Hiietam en 2003. La autora de este trabajo no ha tenido acceso al texto original, pero Hiietam le facilitó una versión condensada e inédita de dicha tesis de 2022. A partir de este punto, todas las referencias a este trabajo se basarán en la paginación de la versión de 2022.

algunos determinantes como marcadores de (in)definitud. Esta autora profundiza en el estudio del estonio hablado, analizando las grabaciones de conversaciones espontáneas. Según Pajusalu (1997, 1999), los determinantes *see* (este) y *too* (aquel) cumplen, en el estonio hablado actual, algunas funciones atribuidas a los artículos en otros idiomas¹⁸. Para demostrar esta afirmación, presenta algunos ejemplos de cada caso en los que ella considera que el demostrativo ha alcanzado funciones de artículo definido: el ejemplo (1) se refiere a una entidad mencionada anteriormente en el discurso (*seda pilti*); el ejemplo (2) muestra una entidad identificable por el oyente aunque no mencionada anteriormente (*seda Fernando Kapp saatis mulle kirja*); la muestra de lengua (3), sin embargo, es presentada por Pajusalu como ejemplo de entidad solo identificable por el hablante, pero no necesariamente por el oyente (*seda fiilingut*).

- (1) kas sa muretsel sellepärast ka et
INT 2SG.NOM preocuparse-PRST.2SG por eso también que
näiteks kui sa maali-d ühe
por ejemplo cuando 2SG.NOM pintar-PRST.2SG un-GEN
pildi
cuadro-GEN.SG
¿tú también te preocupas, por ejemplo, cuando pintas un cuadro?
K: vaata-d se-da pilti ja
mirar-PRST.2SG DEM-PART.SG cuadro-PART.SG y
leia-d et see on
descubrir-PRST-2SG que DEM-NOM.SG ser-PRST-2SG
tühine kümnendik
mero-NOM.SG décimo-NOM.SG
tú miras el cuadro y descubres que es un mero décimo
- (2) siis ma käi-s-in vaatamas veel väikese-
entonces 1SG.NOM ir-PST.1SG ver-INF además pequeño-INE.SG
saali-s se-da “Fernando” Kapp
sala-INE.SG DEM-PART.SG Fernando-NOM.SG Kapp-NOM.SG
saat-is mulle kirja”¹⁹.
enviar-PST.3SG 1SG.ALL carta-GEN.SG.
entonces fui a ver la (película) *Fernando Kapp me envió una carta* a la sala pequeña.

¹⁸ Los dos ejemplos presentados a continuación son de Pajusalu (1997, pp. 152 y 157; 1999, p. 64). El subrayado (que marca los sintagmas indefinidos y definidos en estonio) y las glosas han sido añadidas por la autora de esta tesis.

¹⁹ En este ejemplo, los interlocutores no han mencionado previamente la película de la que están hablando. El hablante simplemente asume que sus compañeros de clase están familiarizados con la cartelera.

- (3)
- | | | | | | |
|--------------------|---------|----------------------------|---------|----------------|-------------------|
| ja | vot | siis | ma | näe-n | täpselt, |
| Y | pues | entonces | 1SG.NOM | ver-PRST.1SG | exactamente |
| tunnen | | täpselt | | <u>se-da</u> | <u>fiilingut</u> |
| sentir-PRST.1SG | | exactamente | | DEM-PART.SG | sensación-PART.SG |
| kuidas | ma | se-da | | pilti | |
| cómo | 1SG.NOM | DEM-PART.SG | | cuadro-PART.SG | |
| pean | | tegema [...] ²⁰ | | | |
| tener.que-PRST.1SG | | hacer-INF | | | |
- y entonces yo veo exactamente, siento exactamente la sensación de cómo tengo que pintar este cuadro.

El hecho de que los determinantes que se comportan como artículos puedan cumplir la tercera función mencionada anteriormente puede ser interesante desde el punto de vista de la enseñanza del artículo español a estudiantes estonios. En este punto es importante distinguir la diferencia entre especificidad y definitud (volveremos a este asunto en el apartado relacionado con la adquisición del artículo en L2 y L3). La definitud es un rasgo semántico que hace referencia al conocimiento que comparten el hablante y el oyente y concierne a un referente discursivo único. La especificidad, por otra parte, es un rasgo semántico que hace referencia al conocimiento del hablante, concerniente a un referente discursivo, independientemente del conocimiento o falta de él que tenga el oyente (Aribaş y Cele, 2021, p. 21).

La especificidad o la no especificidad del grupo nominal no están sistemáticamente distinguidas a través del artículo en la lengua española (tampoco en la inglesa). De hecho, la única manera de distinguir la especificidad en una construcción es utilizando, por lo menos, dos artículos. Si un referente es específico, recibirá el artículo indeterminado en la primera mención y el determinado en la segunda. Si, por el contrario, no es un referente específico, usará el artículo indeterminado en las dos menciones (Bickerton, 2016/1981, p. 132).

- (4) *Conocí a una chica y a un chico. La chica es muy amable.*
- (5) *Quería comprar un anillo y me recorrí todo el centro comercial. Al final no encontré un anillo que me gustara.*

Como hemos dicho, el español y el inglés codifican definitud, pero no especificidad. En estudios de adquisición de artículos en L2, este fenómeno se conoce con el nombre de parámetro de elección del artículo y se integra dentro de la gramática universal (García Mayo y Hawkins, 2009, p. 2). Los aprendientes de L2 cuya L1 carece de artículos pueden encontrar difícil comprender el contraste entre definitud o indefinitud, pero la especificidad es más fácil de detectar. Por eso, varios autores coinciden en señalar que los estudiantes de L2 cuya L1 no tiene artículos tienden, en ocasiones, a interpretar los artículos en términos de

²⁰ Pajusalu, 1997, p. 160.

especificidad (Ionin *et al.*, 2004; Ionin y Montrul, 2010; Jaensch, 2009; Kim y Lakshmanan, 2009; Montrul e Ionin, 2012).

Así pues, la afirmación de Pajusalu de que el demostrativo estonio *see* se usa para hablar de entidades específicas solo para los hablantes puede resultar sumamente interesante desde el punto de vista de esta tesis. Si el estonio codificara la especificidad, sería lógico suponer que los estudiantes estonios aplicarían este parámetro, y no el de definitud, a la hora de utilizar los artículos en español. Sin embargo, una lectura detenida del trabajo de Pajusalu (1997, 1999) nos lleva a constatar que todos los ejemplos que da son en realidad construcciones definidas con referencias catafóricas posteriores, modificadores que transmiten un significado de definición o anáforas asociativas. Como se puede apreciar en la muestra (3) donde el supuesto ejemplo de uso del demostrativo con significado de especificidad (*seda fiilingut*) precede a una referencia catafórica (*kuidas ma seda pilti pean tegema*).

Además, en un estudio posterior, Pajusalu argumenta que el estonio no tiene medios para expresar especificidad y que solo puede establecerse en función del contexto (2000, p. 88)²¹. Por lo tanto, suponemos que, cuando Pajusalu habla de una entidad específica para el hablante, no se refiere a la característica de especificidad sino a un tipo de definitud que necesita otros elementos además de *see* (como oraciones de relativo, modificadores...) para ser expresada. A falta de estudios que demuestren la existencia del rasgo de especificidad en la lengua estonia, no podemos considerar la hipótesis de que el uso del artículo español por parte de los estudiantes estonios basado en criterios de especificidad tenga que ver con las particularidades de su L1.

En su tesis doctoral, defendida en 2003, Hiietam²² vuelve sobre la cuestión de la gramaticalización del demostrativo *see* y su función como artículo definido. Hiietam nos recuerda que los demostrativos se distinguen de los artículos definidos en que implican la existencia de más de un posible referente (2022, p. 41) y se basa en otros autores (Hawkins, 2017; Lyons, 1999; Nemvalts, 1996) para describir las características distintivas que debe tener un demostrativo para convertirse en artículo: marca de identificabilidad no deíctica en general, capacidad de referirse de manera no contrastiva, debilitamiento fonológico y obligatoriedad.

En su investigación, Hiietam concluye que la única característica que aún no ha sido incorporada a *see* es la obligatoriedad en algunos contextos. Según la autora, los únicos entornos donde la presencia de *see* es obligatoria para una lectura definida de un sintagma nominal son la referencia catafórica, los usos genéricos de sintagmas nominales singulares y las referencias al conocimiento general. Sin embargo, Hiietam advierte de que hay contextos donde la definitud está presente independientemente de la presencia de *see*. Se refiere a las anáforas

²¹ Cabe destacar aquí que Hiietam (2022, p. 56) contradice esta afirmación, alegando que las construcciones con el caso elativo define los referentes como específicos o inespecíficos.

²² La autora de esta tesis no ha tenido acceso a la tesis original, pero Hiietam le envió una versión abreviada inédita, creada en 2022. A partir de ahora, si se cita esta tesis, las páginas referenciadas serán las de la versión de 2022.

(directas y asociativas), las entidades genéricas plurales y las construcciones que expresan posesión (2022, p. 86).

Pajusalu (2000, pp. 110–111) también explora la expresión de la indefinitud en el estonio hablado. Esta autora plantea la idea de que los pronombres indefinidos *üks* (uno, una) y *mingi* (algunos, algunas) están pasando por un proceso de gramaticalización que, con el tiempo, conducirá al uso de estas palabras como determinantes indefinidos, aunque considera que este punto aún no ha sido completamente alcanzado. Según Pajusalu, *üks* y *mingi* son similares cuando expresan indefinitud, pero *mingi* es más vago. Cuando el hablante usa *mingi*, implica que la entidad de la que está hablando no solo no es identificable por el oyente, sino que tampoco le resulta familiar al hablante. *Üks*, sin embargo, indica la falta de familiaridad solo del oyente. *Mingi*, además, añade un cierto matiz de subjetividad. Al usarlo, el hablante atribuye su actitud personal hacia la entidad referida, como se puede ver en el ejemplo (6) (*mingid tüdrukud*), característica que no se puede atribuir a *üks*.

- (6) Roni-s-in, et see pall alla
 escalar-PS.1SG que DEM-NOM.SG balón-NOM.SG abajo
 tuua, aga mingi-d tüdruku-d hüüd-si-d
 traer-INF pero alguno-NOM.PL chica-NOM.PL gritar-PS.3PL
- all üksteise-le:
 abajo el.uno.al.otro-ALL.SG
- «Kas elus ahvi ole-d näi-nud?»²³
 INT vivo-PART.SG mono-PART.SG aux-PST.2SG ver-PART
- Yo escalé para bajar el balón, pero unas chicas se gritaron la una a la otra:
 «¿Has visto alguna vez a un mono vivo?»

En los corpus manejados por Pajusalu (2000), la mayoría de los casos en los que *üks* proporciona un significado de *indefinitud* indica que el elemento introducido es un nuevo referente en la conversación (7). Aunque menos numerosos, también hay ejemplos en los que la frase nominal indefinida no es referencial y sirve para introducir un predicado descriptivo (8)²⁴.

- (7) meil üks õde käi-s
 1PL.ADE uno-NOM.SG enfermera-NOM.SG pasar-PS.3SG
- õõ Taani-s suve-l, ol-I
 eh Dinamarca-INE.SG verano-ADE.SG estar-PS.3SG
- töö-l seal.
 trabajo-ADE.SG allí
- Una de nuestras enfermeras estuvo un verano en Dinamarca, trabajó allí.

²³ Este ejemplo es de Pajusalu (2000, p. 101). Las glosas son de la autora de esta tesis.

²⁴ Los ejemplos 7 y 8 son de Pajusalu (2000, pp. 104-105). Las glosas son de la autora de esta tesis.

- (8) on üks vanaaegne
 ser-PRST.3SG uno-NOM.SG vetusto-NOM.SG
 kooliõpetaja, [...]
 maestro de escuela-NOM.SG
 es un vetusto maestro de escuela

Otro académico que debe tenerse en cuenta cuando se habla de definitud en estonio es Peep Nemvalts, quien se adentra en la naturaleza del sujeto estonio y lo define como una función semántico-sintáctica «marcada por un caso abstracto y que se refiere al agente activo de la situación designada por la oración» (Nemvalts, 1996, p.13). Según este investigador, si el sujeto se refiere a todo o a una parte definida del todo, entonces estamos tratando con un sujeto definido. Un sujeto definido siempre estará en nominativo. Ilustra estas afirmaciones con los siguientes ejemplos²⁵:

- (9) Inimese-d on sureliku-d.
 ser.humano-NOM.PL ser-PRST.3PL mortal-NOM.PL
 Los seres humanos son mortales.
- (10) Meie pere inimese-d sõida-vad
 POSS-1PL familia-GEN.SG ser.humano-NOM.PL viajar-PRST.3PL
 suve-l Hiiumaa-le
 verano-ADE.SG Hiiumaa-ALL.SG
 Las personas de nuestra familia viajan a Hiiumaa en verano.

Por otro lado, cuando un sujeto denota una parte indefinida del todo es, consecuentemente, indefinido (Nemvalts, 1996, p. 107). Con el siguiente ejemplo de un sintagma nominal partitivo, Nemvalts demuestra cómo el sujeto puede expresar indefinitud:

- (11) Inimesi sõiti-s maa-le
 ser.humano-PART.PL viajar-PS-3SG campo-ALL.SG
 Algunas personas viajaron al campo.

Hiietam coincide con Nemvalts en distinguir los sujetos nominativos de los partitivos y demuestra con argumentos estadísticos que el sujeto en nominativo es el prototípico de la lengua estonia. Según Hiietam, «en la posición de sujeto en oraciones transitivas, intransitivas y existenciales, el nominativo se percibe como un indicador de definitud» (2022, p. 187). Por otro lado, el partitivo indica la indefinitud del sintagma nominal en posición de sujeto.

Esta norma de que los sujetos definidos se expresan con el nominativo y los indefinidos con el partitivo se neutraliza cuando el sintagma nominal en función de sujeto incluye lo que Nemvalts llama en inglés *indefinator*. Con este término, se refiere a los identificadores que marcan una referencia no específica, por

²⁵ Los ejemplos de Nemvalts (1996, p. 107) han sido glosados por la autora de esta tesis.

ejemplo, *keegi* (alguien), *üks* (uno, una), *mingi* (algunos, algunas) (1996, p. 111). Los sintagmas nominales en función de sujeto que incluyen estos identificadores son completamente indiferentes a la marca de caso (Nemvalts, 1996, p. 112). Hiietam (2022, p. 168) interpreta que cuando Nemvalts dice que un sintagma nominal no es específico se refiere a que tiene un referente no limitado o definido claramente, es decir indefinido.

Nemvalts también profundiza en la naturaleza de la oración existencial. Las oraciones existenciales son aquellas que tienen una función representativa y cuya primera entidad es un adverbio de ubicación o tiempo (Erelt, 2007, p. 94). Para Nemvalts (1996, pp. 19–20), una oración existencial debe describirse según criterios semánticos y no sintácticos. En estonio, la oración existencial se utiliza para afirmar la existencia del referente del sujeto (en oraciones afirmativas) o la ausencia de este (en oraciones negativas). Con respecto a la alternancia de casos, la oración existencial en estonio es posible, ya que el sujeto puede estar en nominativo y en partitivo. Los sujetos en nominativo en una oración existencial son definidos o limitados y pueden referirse a entidades totales. Por otra parte, los sujetos partitivos en las oraciones existenciales son indefinidos o ilimitados y pueden referirse a entidades parciales (Hiietam, 2022; Nemvalts, 1996)²⁶.

Continuando con la cuestión de la identificabilidad del referente, Hiietam ahonda en las propiedades del objeto directo. Este se puede expresar usando diferentes casos y Hiietam considera que en cuestión de (in)definitud, lo importante es el contraste entre los objetos directos expresados en partitivo frente a los que no están expresados en partitivo sino en nominativo o genitivo²⁷. La autora asegura que los objetos directos en partitivo se refieren a una entidad indefinida y aquellos que no están en partitivo a una definida (Hiietam, 2022, p. 188), como podemos ver en los siguientes ejemplos²⁸:

- (12) Jaan ehita-s paati.
 Jaan-NOM.SG construir-PS.3SG barco.PART-SG
 Jaan estaba construyendo un barco.

²⁶ Ofrecemos dos ejemplos obtenidos de autores estonios. Con nominativo: *Peenral kasvaid lilled* (*Las flores crecían en el parterre*) (Erelt et al., 1993, p. 36); con partitivo: *Õues jooksis lapsi* (*Había unos niños corriendo fuera*) (Hiietam, 2022, p. 96).

²⁷ Hiietam (2003, 2022) defiende la existencia de un caso más, el acusativo. Este sería sincrético y no se diferenciaría de la forma del genitivo en singular y del nominativo en plural. Sin embargo, como esta idea todavía no ha sido aceptada ampliamente por la comunidad investigadora estonia y la existencia o no existencia de un acusativo en estonio no afecta directamente esta investigación, nos mantendremos alejados de esta discusión (aunque resulta ciertamente interesante).

²⁸ Si bien Hiietam (2022, p. 188) proporciona ejemplos con glosas, hemos decidido añadir las nuestras propias a fin de no entrar en la polémica comentada en la nota a pie de página anterior y también para conservar la homogeneidad del texto.

- (13) Jaan ehita-s paadi valmis.
 Jaan-NOM.SG construir-PS.3SG barco-GEN.SG listo.
 Jaan construyó el barco.
- (14) Söö võileib ära²⁹!
 comer-IMP.2SG bocadillo-NOM.SG ADV.
 Cómete el bocadillo.

La diferencia entre las frases (12) y (13) es que la primera expresa una actividad imperfectiva, mientras que la segunda expresa un evento perfectivo. Esta diferencia aspectual se captura en la marcación de caso del objeto. Hiietam afirma que, de acuerdo con la hipótesis de la transitividad³⁰, es más posible que un verbo perfectivo vaya acompañado de un objeto directo que esté marcado morfo-sintácticamente como definido (con el uso de casos que no sean el partitivo). Por el contrario, el partitivo señalará la indefinición del objeto directo, así como la atelicidad de la oración.

Por último, podemos resumir brevemente la contribución generativista de Norris (2018) a la cuestión de la definitud en estonio, quien argumenta que las estructuras nominales en estonio son más similares al inglés que a otras lenguas sin artículos y sostiene que los sintagmas nominales estonios deben analizarse como sintagmas determinantes. Para demostrar esta afirmación, el autor sostiene que el estonio, entre otras cosas, permite sintagmas nominales con múltiples argumentos en genitivo, una característica que, según Bošković (2008, 2012), solo poseen las lenguas con estructuras que poseen sintagmas determinantes.

Norris incluye los determinantes indefinidos *mingi* y *keegi* y los determinantes interrogativos *mis* y *milline* como exponentes del núcleo del sintagma determinante³¹, pero descarta los demostrativos de esta categoría. El autor argumenta que el demostrativo estonio *see* puede adquirir algunas de las funciones semánticas comunes de los artículos definidos (por ejemplo, denotar un referente anterior), pero sería mejor considerarlo un especificador.

²⁹ En este contexto *ära* sirve para indicar que finaliza la acción que denota el verbo.

³⁰ Hiietam (2022, p.172) se refiere a la hipótesis de la transitividad de Hopper y Thompson (1980), que la autora resume de la siguiente manera: «Los verbos télicos van acompañados de objetos con una alta transitividad (es decir, referenciales y definidos), mientras que los atélicos van acompañados de objetos con baja transitividad y, por lo tanto, son no referenciales y son indefinidos».

³¹ El concepto de *sintagma determinante* forma parte de la gramática generativa. Según esta, el determinante no actúa como núcleo sintáctico del sintagma determinante y, al mismo tiempo, es responsable de la interpretación referencial del nombre: puede introducir un operador que liga una variable o directamente designar un individuo. Mientras que el sustantivo denota clases o tipos, el determinante muestra si se refiere a una instancia concreta o permanece genérico. (Longobardi, 1994, pp. 648–649).

4. Adquisición del artículo por parte de aprendices de español como L2/3. Estado de la cuestión

En relación con los artículos, la producción de los aprendientes difiere normalmente de la de los hablantes nativos de tres maneras diferentes. La primera consiste en el uso inapropiado de los artículos (por ejemplo, usar un artículo definido donde un hablante nativo hubiera usado uno indefinido y viceversa); la segunda es la omisión del artículo donde un hablante experimentado hubiera usado uno (Jaensch, 2009, p. 234). Por último, hay que añadir el uso de un artículo en un contexto en el que un usuario experimentado no lo utilizaría.

Los estudios que han investigado factores asociados a la adquisición del artículo se han centrado principalmente en el inglés como L2. Las investigaciones relacionadas con la adquisición del artículo inglés por parte de aprendices de L2 han pivotado, principalmente, alrededor de dos marcos teóricos, dependiendo de la metodología utilizada para el estudio. Aquellos investigadores que han usado métodos experimentales se han basado en un parámetro semántico que divide las lenguas entre aquellas que codifican definitud y las que codifican especificidad (Ionin, 2003; Ionin, Ko, y Wexler, 2004; Ionin, Zubizarreta y Bautista Maldonado, 2008).

Como ya hemos visto en el apartado en el que se habla de la definitud en estonio, según el parámetro de elección del artículo, la gramática universal proporciona un parámetro semántico para las lenguas que tienen dos artículos. Una lengua puede usar sus dos artículos para codificar definitud o especificidad (Ionin, 2003, p. 79). Ya sabemos que la definitud es una característica semántica que se refiere a la capacidad que tiene el oyente de identificar el referente discursivo al que está haciendo alusión el hablante. Por el contrario, la especificidad es una característica semántica que hace referencia al conocimiento del hablante, relacionado con un referente discursivo destacado de alguna manera, independientemente del conocimiento o la falta de él que tenga el oyente (Aribas y Cele, 2021, p. 21).

Las lenguas que dividen sus artículos en función de la definitud utilizarán un artículo para los sintagmas nominales definidos y otro artículo para los sintagmas nominales indefinidos. Los idiomas que dividen los artículos en función de la especificidad usarán un artículo con todos los sintagmas nominales específicos, definidos e indefinidos, y un artículo diferente con los sintagmas nominales no específicos (Ionin, 2003, p. 79).

Según la propuesta de Ionin *et al.* (2004), los aprendices de inglés como L2, cuyas lenguas nativas no tienen artículo, asumen que el artículo definido en inglés marca tanto la definitud (que requiere conocimiento tanto del hablante como del oyente) como la especificidad (que indica la intención del hablante de referirse a algo específico, independientemente de que el oyente pueda identificarlo o no). Los autores proponen que, hasta que los aprendientes no han sido expuestos a suficiente *input* como para comprender que el artículo solo marca definitud, oscilarán entre estas dos opciones.

Estas predicciones fueron respaldadas por un estudio de elicitación y otro de producción sobre la elección de artículos en inglés L2. Los resultados del estudio de elicitación mostraron que dos errores diferentes de los aprendices de inglés L2, el uso excesivo de *the* con indefinidos y el uso excesivo de *a* con definidos, parecen proceder de una misma fuente: la asociación de *the* con el rasgo [+específico]. Los autores concluyeron su estudio afirmando que los errores en la elección de artículos en inglés L2 no son aleatorios, sino que realmente reflejan el acceso de los aprendices L2 a las distinciones semánticas universales de definición y especificidad (Ionin *et al.*, 2004, p. 50).

Por otra parte, aquellos estudiosos que han preferido utilizar corpus de aprendientes para comprender mejor la adquisición del artículo en inglés L2 han usado el marco teórico propuesto por Bickerton (1981) y la taxonomía desarrollada basada en él de Huebner (1981) (Ionin y Díez-Bedmar, 2021, p. 17). Bickerton y Huebner proponen cuatro contextos en los que se combinan dos variables semánticas (una positiva y una negativa), relacionadas con la especificidad del referente ([±RE]) y dos variables (una positiva y una negativa) discursivo-pragmáticas, que tienen en cuenta el conocimiento del oyente ([±CO]). Quedarían fuera de esta clasificación las expresiones idiomáticas que podrían representar un contexto aparte (Díez-Bedmar, 2015, p. 164). Dependiendo de la combinación de estas variables los contextos pueden ser: 1) genérico [-RE +CO]; 2) definitud referencial [+RE +CO]; 3) indefinitud referencial, primera mención [+RE -CO]; 4) no referencial, indefinitud atributiva, indefinitud no específica [-RE -CO] (Díez-Bedmar, 2015, p. 164).

Los esfuerzos realizados hasta ahora en el campo de la adquisición de artículos en español como L2 provienen predominantemente de iniciativas heterogéneas. Estas, aunque facilitan el progreso en el estudio del uso y adquisición de artículos en español por parte de estudiantes cuya lengua materna no es el español, carecen de uniformidad en cuanto a metodologías y marcos teóricos. Esta diversidad en el enfoque ha llevado a una rica variedad de hallazgos, pero simultáneamente plantea desafíos para sintetizar resultados y extraer conclusiones comprensivas sobre los procesos de aprendizaje y adquisición.

En esta sección se proporcionará una visión general completa del campo y se resumirán los resultados clave, así como los desafíos que aún deben abordarse. Los criterios para incluir estudios de investigación en esta revisión han sido cuidadosamente seleccionados para asegurar la relevancia y la coherencia. Específicamente, los estudios incluidos son aquellos en los que se enseña español como lengua extranjera, es decir, el español se aprende dentro de contextos de instrucción formal. Además, los informantes en estos estudios poseen características homogéneas, y son principalmente adultos que comparten la misma L1. Este enfoque tiene como objetivo extraer conclusiones más generalizables sobre la adquisición de artículos en español por parte de estudiantes de L2 dentro de entornos de aprendizaje estructurados.

En el ámbito de la adquisición del artículo en el español como segunda lengua (AAEL2), existe un cuerpo sustancial de investigación que se centra particularmente en los estudiantes cuya lengua materna carece de artículos. Los aprendientes

japoneses han sido ampliamente estudiados, con numerosas contribuciones significativas (Barrera Rodríguez, 2008a, 2008b; Fernández López, 1998; Furukawa y Okami, 2016; Kobashi, 2018; Nakagawa, 2004; Valverde, 2014; Yonekawa y San Mateo Vadehita, 2022).

Los aprendices chinos también tienen una presencia destacada en esta área de investigación (Lin, 2003; Shen, 2012; Xiuchuan, 2015, 2017, 2018; Yang, 2000, 2001). En el contexto de los hablantes de coreano como L1, solo se ha considerado relevante el estudio de Lee *et al.* (2018) para su inclusión en esta revisión³². Asimismo, hay un número relevante de estudios que involucran a usuarios de lenguas eslavas, como el esloveno (Santiago Alonso, 2009, 2017), el polaco (Tarrés Chamorro, 2002; Testa, 2019, 2020; Zimny, 2014), así como el serbio (Prodanovic *et al.*, 2023; Rubinjoni, 2017) y el ruso (Denst, 2006). Más recientemente, el campo se ha expandido para incluir investigaciones sobre aprendices estonios, un grupo que apenas ha comenzado a ser explorado (Kruse, 2018; Nikitina, 2019; Rapún Mombiela y Tramallino, 2023; Kruse y Rapún Mombiela, 2023).

Por el contrario, los idiomas con artículos han sido menos estudiados. Se han llevado a cabo investigaciones sobre la adquisición de artículos en español por usuarios de inglés como L1 (Ardura, 2014; Cuza *et al.*, 2013; Ionin *et al.*, 2013; Kirova y Camacho, 2021; Montrul e Ionin, 2012). Sin embargo, los estudios centrados en hablantes de lenguas románicas, que típicamente poseen artículos, son particularmente raros y arrojan resultados insólitos. Un ejemplo notable es el de Musto (2018), quien encontró que los estudiantes a menudo seleccionaban opciones alineadas con la sintaxis de su L2, el inglés, a pesar de que su L1, el italiano, es tipológicamente más cercano al español.

A este diverso panorama de investigación, se añade el trabajo de Fernández López (1998). Dicho estudio ofrece un contraste convincente al examinar la adquisición de artículos en español entre grupos de estudiantes con diferentes antecedentes de L1, que incluye hablantes de japonés, alemán, árabe y francés. Sus resultados muestran que los estudiantes japoneses encuentran una dificultad mayor en el uso de los artículos y cometen errores incluso en niveles avanzados de competencia. Fernández López atribuyó estas dificultades persistentes principalmente a la transferencia lingüística, destacando el impacto significativo de la estructura de la L1, en particular en las lenguas sin artículos.

Desde el punto de vista metodológico, la exploración del uso y adquisición de artículos en español se ha realizado a través de dos enfoques metodológicos distintos: por un lado, los métodos experimentales (Barrera Rodríguez, 2008a, 2008b; Cuza *et al.*, 2013; Fernández López, 1998; Furukawa y Okami, 2016; Ionin *et al.*, 2013; Kirova y Camacho, 2021; Kobashi, 2018; Montrul e Ionin, 2012; Musto, 2018; Nakagawa, 2004; Prodanovic *et al.*, 2023; Santiago Alonso, 2017; Testa 2020; Xiuchuan, 2015, 2017, 2018) y, por otro, la investigación basada en corpus de aprendices (Kruse y Rapún Mombiela, 2023; Lee *et al.*, 2018; Lin, 2003; Rapún Mombiela y Tramallino, 2023; Rubinjoni, 2017; Said-

³² Existe otro estudio que investiga las producciones de aprendices con coreano como L1 (Yang, 2001), pero no nos ha sido posible acceder a él.

Mohand, 2007; Santiago Alonso, 2009; Shen, 2012; Testa, 2019, 2020; Valverde y Ohtani, 2014; Yonekawa y San Mateo Valdehita, 2022).

En el contexto de la adquisición de segundas lenguas (ASL), los métodos experimentales se refieren a una variedad de técnicas sistemáticas y controladas utilizadas para investigar cómo las personas aprenden una segunda lengua. Estos métodos están diseñados para probar hipótesis específicas sobre los procesos y factores que influyen en el aprendizaje de la L2. A menudo implican manipular una o más variables para observar sus efectos en los resultados del aprendizaje de la lengua.

En el ámbito de la AAEL2, se han empleado diversas metodologías experimentales para arrojar luz sobre esta área tan compleja. Las tareas de juicio de gramaticalidad o aceptabilidad, utilizadas para evaluar la comprensión intuitiva de los individuos sobre la corrección de oraciones en un idioma, han sido ampliamente aplicadas (Barrera Rodríguez, 2008a, 2008b; Ionin *et al.*, 2013; Kirova y Camacho, 2021; Kobashi, 2018; Montrul e Ionin, 2012). Las pruebas de juicio de valor de verdad, empleadas para evaluar la comprensión, particularmente en el ámbito de la semántica y la pragmática, fueron utilizadas por Ionin *et al.* (2013) y Montrul e Ionin (2012). Cuza *et al.* (2013) emplearon una tarea de adecuación contextual, diseñada para evaluar la capacidad de un participante para juzgar la adecuación o corrección de un elemento lingüístico dentro de un contexto dado.

El estudio de Ardura (2004) introdujo una tarea de comprensión auditiva y examinó el efecto de la distinción entre sustantivos contables y no contables y el tipo de verbo en la interpretación de plurales definidos por parte de estudiantes de nivel intermedio con inglés como L1 y español como L2. Para ello utilizó tanto verbos psicológicos como no psicológicos para neutralizar las diferencias sintácticas.

Aparte de estos estudios, el resto de las investigaciones realizadas mediante métodos experimentales han incorporado ejercicios de rellenado de huecos, que implican pedir a los participantes que llenen espacios en blanco con los artículos apropiados, evaluando así su dominio del uso de artículos en diversos contextos.

Por otro lado, la investigación basada en corpus de aprendientes consiste en compilar un corpus, es decir, una colección de textos hablados o escritos, o ambos, generados en contextos naturales. Estos textos están almacenados digitalmente y codificados para un análisis científico riguroso (Rojo, 2014, p. 371). La característica distintiva de un corpus de aprendientes, en comparación con un corpus general, reside en su composición de textos electrónicos de estudiantes de una segunda lengua, creados en entornos naturales o casi naturales (Granger, 2008, p. 338). Esta diferenciación se relaciona con el entorno limitado del aula, donde los estudiantes están restringidos a realizar una gama estrecha de funciones (Gilquin, 2015, p. 9).

En marcado contraste con los métodos experimentales, los corpus de aprendientes ofrecen un enfoque fundamentalmente diferente para entender la adquisición del lenguaje. La diferencia más significativa radica en la naturaleza de las muestras de lenguaje que se analizan. Mientras que los métodos experimentales implican tareas controladas y dirigidas, los corpus de aprendientes aprovechan

muestras de producción lingüística libre. En estos corpus, los estudiantes no son dirigidos hacia ningún aspecto particular de la lengua. En cambio, producen textos con un propósito comunicativo que va más allá de los objetivos meramente lingüísticos. Este enfoque permite la observación del uso del lenguaje en un contexto más auténtico y no guiado, ofreciendo información sobre cómo los aprendices usan y procesan el lenguaje de manera natural. Tales corpus capturan la aplicación espontánea y real del lenguaje, lo que puede revelar patrones y matices que los experimentos controlados podrían pasar por alto.

Se puede concluir de lo anteriormente dicho que la integración de corpus de aprendientes y metodologías experimentales ofrece un enfoque holístico a la investigación en adquisición de segundas lenguas, complementándose mutuamente para proporcionar una comprensión integral de los procesos de aprendizaje de la lengua en diversos contextos.

Frecuentemente, los estudios de corpus de aprendientes se centran en examinar la precisión, que se refiere al grado de desviación de una norma lingüística específica (Housen y Kuiken, 2009, p. 3). La precisión se operacionaliza a través del análisis de errores (AE), que se basa en el examen sistemático de los errores de los aprendices (Thewissen y Anishchanka, 2022, p. 213). Este enfoque permite a los investigadores no solo identificar y categorizar errores, sino también inferir los procesos subyacentes que afectan la adquisición del lenguaje.

En el ámbito de AAEL2, la investigación se ha centrado predominantemente en corpus de aprendientes con muestras escritas. Las excepciones a esta norma incluyen los estudios de Said-Mohand (2007) y Tarrés Chamorro (2002). Said-Mohand (2007) exploró el uso y la omisión de artículos definidos por parte de hablantes de inglés como L1 en muestras escritas y orales. Su estudio reveló que los estudiantes tenían más dificultades con el artículo definido que con el indefinido y lo omitían a menudo cuando era necesario o lo empleaban excesivamente cuando no lo era. El estudio también destacó que, a medida que mejoraba la competencia en español de los estudiantes, la frecuencia de estos errores disminuía notablemente. Se estableció un vínculo claro entre la competencia lingüística y la precisión en el uso de artículos. Este estudio, además, subrayó que los estudiantes eran más propensos a cometer errores en las producciones orales, dando a entender que la reflexión sobre la lengua que permitía el texto escrito suponía producciones más exitosas en el ámbito del artículo.

Tarrés Chamorro (2002), por otro lado, analizó el uso de artículos en español en producciones orales por aprendices polacos. Los resultados de su trabajo demostraron que, a pesar de estar expuestos regularmente a los artículos, la mayoría de los estudiantes no los usaban con la suficiente corrección como para indicar la adquisición del artículo en español. El estudio no pudo confirmar un orden de adquisición de los artículos ni establecer una relación directa con la L1 de los aprendices. Sugirió, sin embargo, que los errores podrían explicarse parcialmente por la transferencia de la L1, pero también destacó el papel de una L2, a menudo el inglés, que no ayudaba mucho debido a sus diferencias con el español. El estudio concluyó que la mera exposición al idioma en contextos formales no

garantizaba la adquisición de artículos, subrayando la importancia de desarrollar habilidades discursivas para el uso adecuado de los artículos.

Si nos centramos ahora en los corpus de textos escritos, Santiago Alonso (2009) llevó a cabo un estudio utilizando un corpus de aprendices eslovenos de español, centrado en la precisión del uso de los artículos en español. Esta investigación reveló la frecuente e incorrecta omisión del artículo definido por parte de estos estudiantes. Probablemente, este problema tiene su raíz en la distancia lingüística entre el esloveno y el español, en particular en cuanto a cómo se expresa la definitud. El estudio destacó una brecha significativa en los recursos y métodos de enseñanza existentes, que a menudo no abordan de manera integral el uso, la omisión y los aspectos pragmáticos de los artículos.

Basándose en estos enfoques, Rapún Mombiela y Tramallino (2023) y Kruse y Rapún Mombiela (2023) aplicaron métodos similares para evaluar la precisión de los artículos y las preposiciones en expresiones temporales en español, producidas por estudiantes estonios. Además, Kruse y Rapún Mombiela (2023) ampliaron su investigación para incluir el estudio de la fluidez en textos escritos, utilizando un *keylogger*³³ para un análisis detallado. Los resultados de ambos estudios indicaron una mejora significativa en el uso de artículos a medida que los estudiantes estonios progresaban en su competencia en español. Sin embargo, este patrón no se observó en las preposiciones. Además, se encontró que los estudiantes con un nivel más alto de competencia en inglés tendían a producir menos estructuras desviadas en comparación con aquellos con menor competencia en inglés. El análisis de la fluidez reveló una correlación directa entre el nivel de competencia lingüística en inglés y transiciones más suaves en el discurso en español de los estudiantes. Las autoras atribuyeron estos resultados a una mayor conciencia metalingüística y una mayor precisión en el uso de las palabras funcionales.

Rubinjoní (2017) realizó un estudio sobre dos corpus diferentes recopilados en distintos años para asegurar resultados consistentes. El AE de los corpus tenía como objetivo identificar problemas persistentes en el uso de artículos entre los aprendices de español serbios durante cuatro años. Su interés se centró en discernir si ciertos errores se fosilizaban. El análisis reveló que las dificultades relacionadas con los sustantivos en primera mención, identificados por modificadores restrictivos o en contexto situacional seguían sin resolverse. Además, las omisiones en la segunda mención de sustantivos conocidos a través de anáforas asociativas o anáforas directas indicaron que, aunque el serbio tiene mecanismos similares al español, carece de marcadores explícitos como los artículos, lo que lleva a errores persistentes.

Testa (2019) empleó el AE en un corpus para investigar si un aumento en el uso de artículos en estudiantes polacos de L1 que aprendían español como L3 se

³³ Un *keylogger* es una herramienta tecnológica utilizada para registrar las pulsaciones del teclado. Su propósito es analizar los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la escritura, incluyendo las autocorrecciones, el tiempo de producción o los procesos de edición (Leijten y Van Waes, 2013, p.359).

correlacionaba con un mayor número de errores relacionados con artículos. Los resultados demostraron una relación estadísticamente significativa entre el número de errores relacionados con los artículos y tanto el número de tóquenes de artículos como el número de tóquenes de sustantivos, lo que sugiere que un aumento en los entornos que requieren artículos, como los grupos nominales, lleva a más errores relacionados con los artículos. Además, el estudio reveló que el tipo de tarea de escritura (narrativa vs. argumentativa) influía en el uso de artículos, afectando en consecuencia la probabilidad de errores.

Más tarde, Testa (2020) combinó métodos experimentales con el AE del corpus de aprendices para explorar posibles correlaciones entre la psicotipología (es decir, la distancia lingüística percibida) y el número de errores relacionados con artículos en estudiantes polacos de L1 que aprendían español como L3. Los resultados revelaron un panorama matizado: aunque se encontró una relación estadísticamente significativa entre la distancia lingüística percibida en términos de la L1 de los estudiantes y los errores relacionados con artículos, no se observaron correlaciones con respecto a su L3. Esto sugiere que la proximidad gramatical percibida, particularmente en aprendices más experimentados (nivel B2), se relaciona con un mejor dominio del sistema de artículos en español. Estos aprendices son más propensos a formar asociaciones interlingüísticas más exitosas, lo que lleva a menos errores de omisión de artículos. Sin embargo, la falta de resultados uniformes en todos los niveles de competencia indica la complejidad de las psicotipologías y su variado impacto en el aprendizaje de idiomas, lo que refleja la intrincada relación entre el trasfondo lingüístico de los aprendices y su adquisición de nuevos elementos lingüísticos.

En su estudio, Zimny (2016) también combinó los dos métodos. Su objetivo era analizar los errores en el uso de artículos en español por parte de aprendices polacos de español como lengua extranjera. Para ello se centró en la concepción neurocientífica del aprendizaje de idiomas y en el papel de los errores en la interlengua. La metodología involucró dos pruebas (composición libre y rellena huecos de artículos) que examinaban la influencia de variables como la edad, las horas de instrucción en español y el nivel de competencia en la precisión del uso de artículos. Sus resultados indicaron que la edad no es un factor determinante, mientras que las horas de instrucción tienen un impacto en la expresión inconsciente, pero no en la comprensión consciente. Los niveles más altos de competencia se correlacionan con un uso más preciso de los artículos, con diferencias significativas en los tipos y contextos de errores entre niveles.

En su estudio, Yonekawa y San Mateo Valdehíta (2022) analizaron el uso de artículos en español por parte de aprendices japoneses de L2. A partir de su examen de 1109 instancias en 49 textos narrativos del corpus CEDEL2 (Lozano, 2022), encontraron un alto porcentaje de uso correcto (83,41 %) y demostraron que el nivel de competencia en español influía significativamente en la precisión. Los errores comunes, consistentes en todos los niveles de competencia, incluyeron el uso incorrecto u omisión de artículos definidos e indefinidos. El estudio destacó que la selección de artículos, más que su omisión, era el principal desafío, lo que difería de los hallazgos en aprendices de otras lenguas sin artículos como

el chino (Lin, 2003; Shen, 2012; Zhang, 2016), las lenguas eslavas como el serbio (Rubinjon, 2017) y el esloveno (Santiago Alonso, 2009); y el turco (Nergiz, 2017). El estudio también sugirió que la familiaridad de los aprendices con segmentos lingüísticos complejos memorizados como una sola unidad podría conducir a una mayor precisión en ciertos contextos, un fenómeno también observado por Shen en aprendices chinos (2012).

Hasta ahora, hemos hablado de errores en general, sin embargo, se pueden discernir cuatro tipos de taxonomía de errores, según las preguntas de investigación planteadas: 1) descriptiva, cuando se elucida la naturaleza del error desde una perspectiva puramente lingüística (omisión, adición o selección inapropiada); 2) sintáctica, cuando abarca información sobre la función sintáctica cumplida por el grupo analizado en la oración, como, por ejemplo, sujeto; 3) funcional o basada en el uso, cuando se delinea el tipo de relación establecida entre el artículo y su referente: genérico, anafórico, deíctico, anafórico asociativo, no anafórico o catafórico; 4) etiológica, en la cual se describe la causa del error, que puede ser interlingüística, implicando alguna forma de transferencia de otro idioma conocido por el aprendiz en algún grado, o intralingüística, implicando simplificación, sobregeneralización u otros aspectos de las reglas del idioma.

Aunque estas clasificaciones no son excluyentes y son perfectamente compatibles, los investigadores tienden a trabajar únicamente con la descriptiva o con una combinación de la descriptiva y otra. Un ejemplo de la combinación de análisis descriptivo y sintáctico se puede encontrar en Santiago Alonso (2009). Muestras de estudios que combinan las clasificaciones descriptiva y funcional son Barrera Rodríguez (2008), Rubinjon (2017) y Xiuchuan (2015, 2017, 2018).

En cuanto al análisis etiológico, el panorama de investigación es diverso, con muchas de las investigaciones centradas en la influencia interlingüística (Cuza *et al.*, 2013; Fernández López, 1998; Furukawa y Okami, 2016; Ionin *et al.*, 2013; Kruse y Rapún Mombiola, 2023; Lee *et al.*, 2018; Lin, 2003; Montrul e Ionin, 2012; Musto, 2018; Prodanovic *et al.*, 2023; Rapún Mombiola y Tramallino, 2023; Rubinjon, 2017; Testa, 2019, 2020; Xiuchuan, 2015, 2017, 2018). Sin embargo, los factores intralingüísticos que subyacen a los errores no han sido investigados tan a fondo, lo que indica un área fértil para estudios futuros. Se puede hacer una breve mención al estudio de Kirova y Camacho (2021), que examina la adquisición del género gramatical en español, destacando el papel de los aspectos morfológicos. Algunos ejemplos notables en los que se puede observar una combinación de ambos enfoques se encuentran en Shen (2012) y Lin (2003), donde se explora la interacción entre la influencia de la L1 de los aprendices (chino) y los desafíos inherentes presentados por el aprendizaje del sistema lingüístico del español.

Aunque muchos autores proponen algún tipo de taxonomía de errores, es difícil encontrar estudios que justifiquen su propuesta con un informe completo sobre el proceso de validación entre codificadores. En muchos casos, no está claro si el estudio en cuestión ha sido realizado por más de un anotador para garantizar la fiabilidad. Esta falta de claridad plantea preguntas sobre la consistencia y la reproducibilidad de los hallazgos. Una excepción notable a esta tendencia es el

trabajo de Valverde y Ohtani (2014), quienes propusieron un esquema de anotación basado en un proceso riguroso de diseño y evaluación. Su enfoque destaca por su meticulosa atención a asegurar que la codificación de los datos sea confiable y válida lo cual proporciona un punto de referencia para el rigor metodológico en el campo.

Los investigadores se han centrado principalmente en las causas relacionadas con los errores de la interlengua, que incluyen la mencionada influencia interlingüística y los factores intralingüísticos (casos de reducción a un sistema simplificado o sobregeneralización). Sin embargo, parece que los errores inducidos por estrategias de comunicación —aquellos que surgen principalmente en el contexto de la producción léxica, en la que el aprendiz emplea estrategias específicas para compensar las lagunas en su conocimiento del idioma (James, 1998, p. 187)— siguen siendo poco explorados. De manera similar, los errores derivados de los métodos de enseñanza —el resultado de cómo se enseña o se presenta la lengua, incluyendo puntos gramaticales mal explicados, contenido engañoso en los libros de texto, memorización de estructuras fuera de contexto y ejercicios que se centran demasiado en la forma en detrimento del significado (James, 1998, p. 189)— también merecen una investigación más profunda. Estas áreas representan lagunas significativas en la investigación actual, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más holístico para comprender la compleja interacción de las estrategias cognitivas y las influencias pedagógicas.

Una excepción a este descuido es el esfuerzo de Santiago Alonso (2017) por comprender la influencia del procesamiento de *input/output* enriquecido en el proceso de adquisición de artículos en español por parte de estudiantes eslovenos. Dicho trabajo profundiza en cómo la exposición dirigida a un *input* lingüístico enriquecido, junto con oportunidades para un *output* enriquecido, puede impactar significativamente en la comprensión de los aprendices sobre el uso de los artículos en español. Este enfoque presenta una vía prometedora para acercar los modelos lingüísticos teóricos y las metodologías prácticas de enseñanza de idiomas, ofreciendo perspectivas sobre cómo las estrategias pedagógicas específicas pueden mitigar los errores comunes de adquisición y facilitar una comprensión más profunda de las estructuras lingüísticas.

Una minoría de estudios de AAEL2 han incorporado una dimensión semántica en su análisis, añadiendo profundidad a la comprensión del uso y la adquisición del artículo. En particular, se han identificado dos parámetros semánticos como fundamentales para entender estos fenómenos lingüísticos: el parámetro del mapeo nominal (PMN) y el parámetro de elección del artículo (PEA).

De acuerdo con el PMN (Chierchia, 1998), las lenguas varían en su tratamiento de los sustantivos como predicados o argumentos, lo que impacta en su uso en posiciones de argumento. Por ejemplo, en lenguas [$\pm$ arg, $\pm$ pred] como el chino, los sustantivos funcionan predominantemente como sustantivos no contables con un sistema de clasificadores generalizado, que requiere de frases como ‘dos porciones de niño’ en lugar de ‘dos niños’. En contraste, las lenguas románicas como el español, clasificadas como [$-$ arg, $+$ pred], requieren determinantes para que los sustantivos funcionen como argumentos, restringiendo el uso de

sustantivos nominales escuetos. Por otro lado, las lenguas germánicas, como el inglés, son [+argumento, +predicado], lo cual permite grupos nominales escuetos tanto para sustantivos no contables como para los contables, pero que requieren marca de plural para los sustantivos contables escuetos. Esto lleva a interpretaciones distintas de los plurales escuetos (que se usan para expresar referentes genéricos) y los plurales definidos (que se refieren a entidades específicas).

Cuza *et al.* (2013) examinan cómo los aprendices avanzados de español con inglés como L1 comprenden las propiedades semánticas de los sujetos plurales definidos y plurales escuetos en español. El estudio sugiere que las dificultades de aprendizaje podrían mitigarse al replantear las relaciones de subconjunto/superconjunto en términos de los ajustes del parámetro de mapeo nominal para [+argumento] y [+predicado]. Propone que los aprendices avanzados podrían necesitar una exposición sustancial a la lengua meta para superar las especificaciones iniciales de la L1 y lograr un reajuste completo del PMN.

El parámetro de elección del artículo (PEA), basado en la hipótesis de fluctuación³⁴, fue propuesto por Ionin (2003) como un marco para entender cómo las lenguas con dos artículos los diferencian con base en el parámetro de definitud o al de especificidad. Para proponer su hipótesis, compara el inglés y el samoano: el inglés sigue la configuración de definitud, donde *the* se marca como [+definido] y *a* se usa en un contexto [–definido], sin marcar la especificidad. Por otro lado, el samoano se adhiere a la configuración de especificidad, marcando *le* como [+específico], usando *se* en contextos [–específicos], y no marcando la definitud.

El PEA sugiere que, en lenguas con dos artículos, la elección de estos se agrupa según la definitud, como se ve en inglés, o la especificidad, como se observa en samoano. Esta distinción proporciona una base para analizar el uso de artículos en diferentes idiomas y entender cómo los aprendices de una segunda lengua pueden navegar por las sutilezas de la elección de artículos, particularmente cuando su L1 emplea una configuración diferente dentro de este parámetro.

Basándose en el marco del PEA, Furukawa y Okami (2016) y Lee *et al.* (2018) predicen que el uso de artículos en español por parte de estudiantes japoneses (cuya L1 no tiene artículos) fluctuará entre un uso excesivo de artículos definidos en contextos indefinidos y un uso más alineado con la lengua meta en otros contextos. Ambos estudios coinciden en que el nivel de competencia en español permitirá una mejora en la precisión y la capacidad de producir segmentos de lenguaje más cercanos a los de la lengua meta. Sin embargo, en la sección de discusión, ambos estudios evitan atribuir el uso excesivo de artículos definidos en contextos indefinidos a un desajuste de un parámetro semántico. Más bien, sugieren que las influencias de la L1 y L2 de los aprendices, junto con una falta

³⁴ La hipótesis de fluctuación (Ionin, 2003) postula que los aprendices de L2 cuya lengua materna no posee artículos definidos fluctúan entre los dos parámetros semánticos universales —especificidad y definitud— al adquirir el sistema de artículos. Esta fluctuación se mantiene hasta que los aprendices fijan el valor paramétrico correspondiente a la L2 y, por lo tanto, es característica de los niveles iniciales.

de instrucción especializada sobre el uso de artículos, son los principales factores de los errores. En contraste, Xiuchuan (2015), en su estudio de aprendices de chino como L1, atribuye el estado inicial inestable en el uso de artículos al parámetro de fluctuación, donde el concepto de especificidad juega un papel significativo. En su estudio, Xiuchuan identifica este parámetro como la principal causa en la aparición de estructuras desviadas.

En ciertos casos, el español se ha abordado como una segunda lengua/lengua extranjera (Barrera Rodríguez, 2008a, 2008b; Cuza *et al.*, 2013; Fernández Jódar, 2006; Fernández López, 1998; Ionin *et al.*, 2004; Kirova y Camacho, 2021; Lee *et al.*, 2018; Lin, 2003; Montrul e Ionin, 2012; Nakagawa, 2004; Said-Mohand, 2007; Shen, 2012; Valverde y Ohtani, 2014; Xiuchuan, 2015, 2017, 2018; Yonekawa y San Mateo Valdehita, 2022), mientras que otros estudios han reconocido que los estudiantes de español a menudo tienen experiencia previa con el aprendizaje de otro idioma extranjero antes de comenzar a estudiarlo, tratando así el español como una tercera lengua (Furukawa y Okami, 2016; Kruse y Rapún Mombiola, 2023; Musto, 2018; Prodanovic *et al.*, 2023; Rapún Mombiola y Tramallino, 2023; Santiago Alonso, 2009, 2017; Testa, 2019, 2020).

Abordar los hallazgos de estudios tan divergentes, cada uno anclado en perspectivas y metodologías distintas, plantea un desafío analítico significativo. Sin embargo, es posible discernir una narrativa coherente en medio de esta diversidad. En particular, el impacto de la L1 de los aprendices, especialmente cuando dichas lenguas carecen de artículos, emerge como un elemento crucial que, consistentemente, introduce obstáculos prolongados en el dominio del uso del artículo en español. Los errores, particularmente las omisiones, no solo son prevalentes, sino que también tienden a persistir incluso en etapas avanzadas de competencia lingüística. A pesar de estos desafíos, hay evidencias convincentes que indican que los aprendices mejoran progresivamente su dominio de los artículos en español a medida que ganan más exposición al idioma y alcanzan niveles más altos de competencia, aunque el ritmo y el grado de mejora varían notablemente entre los diferentes grupos de aprendices. Además, esta revisión subraya la imperativa necesidad de más investigación que profundice en los marcos semánticos y abogue por metodologías refinadas de anotación de errores respaldadas por una rigurosa validación entre codificadores. También destaca la necesidad de un examen más profundo de las causas de los errores tanto interlingüísticos como intralingüísticos y enfatiza la importancia de estrategias de instrucción especializadas diseñadas explícitamente para abordar las sutilezas del uso de los artículos.

Aunque el panorama de investigaciones revisadas ha contribuido significativamente a la comprensión del uso y adquisición del artículo en español como L2/L3, conviene señalar algunas limitaciones recurrentes en los estudios previos que dificultan una síntesis teórica y metodológica sólida. En primer lugar, muchos trabajos asumen una relación directa entre la L1 y los patrones de error sin tener en cuenta suficientemente la diversidad individual ni la influencia de otras lenguas del repertorio plurilingüe del aprendiz, lo cual resulta especialmente

problemático en estudios que se centran exclusivamente en L2 y no contemplan la adquisición plurilingüe.

En segundo lugar, varias investigaciones se basan en muestras reducidas o no representativas, y no siempre ofrecen información detallada sobre el perfil lingüístico de los participantes, lo que limita la generalización de sus hallazgos. Desde el punto de vista metodológico, si bien los estudios experimentales aportan control y validez interna, a menudo lo hacen a costa de la naturalidad del lenguaje, mientras que los estudios de corpus, aunque más ecológicos, presentan dificultades para establecer relaciones causales o acceder a las motivaciones cognitivas detrás de los errores.

Muchos estudios tampoco aplican criterios rigurosos de fiabilidad en la codificación de errores ni justifican sus taxonomías, lo que compromete la transparencia del análisis. Además, pocos trabajos integran de forma crítica los resultados con marcos teóricos dinámicos o cognitivos, limitando la interpretación de los patrones de desarrollo más allá de una lógica lineal o acumulativa. En este sentido, el enfoque adoptado en esta tesis —que combina un análisis longitudinal de corpus etiquetado, una perspectiva plurilingüe y una interpretación guiada por modelos dinámicos y de influencia cruzada— permite no solo identificar lagunas en la investigación anterior, sino también proponer nuevas vías más integradoras para comprender la adquisición del artículo en contextos plurilingües tales como el estonio.

5. El artículo en los materiales didácticos de referencia

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es un documento de referencia para el diseño y desarrollo curricular en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se basa en las directrices del Consejo de Europa, descritas en el MCER (2002) y desarrolla y fija los niveles de referencia. Presenta los materiales necesarios para diseñar los objetivos y los contenidos de cualquier programa de enseñanza de ELE y se divide en tres niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) (Zuheros Garrido, 2019, p. 65).

El PCIC tiene 12 inventarios que describen de forma exhaustiva los contenidos que debe adquirir un estudiante en cada nivel de referencia: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, técnicas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje. Con el fin de enriquecer su consulta, incluye un sistema de referencias cruzadas que relaciona los contenidos de los diferentes inventarios (Zuheros Garrido, 2019, p. 65).

El planteamiento del inventario de *Gramática* pretende que las especificaciones incluidas en la lista se conviertan en una herramienta práctica, de carácter pedagógico. El marco teórico, fundamentalmente comunicativo, que sustenta este inventario, concibe los distintos factores lingüísticos como un todo integrado y, por lo tanto, las cuestiones gramaticales representan un componente más de la competencia comunicativa (Zuheros Garrido, 2019, p. 66).

A la hora de desarrollar las especificaciones de las distintas categorías gramaticales, el enfoque es ecléctico, es decir se recogen aspectos del estructuralismo, de las gramáticas normativas, del generativismo, del funcionalismo, de la gramática descriptiva y de las gramáticas pedagógicas y comunicativas. A este eclecticismo, se une que la gramática, como objeto de estudio, es imposible de dividir «en compartimentos estancos, dado que los hechos gramaticales están relacionados entre sí y pueden analizarse desde distintas perspectivas o enfoques lingüísticos, como la pragmática, la fonética o la semántica». Por eso, el PCIC establece referencias a determinadas categorías gramaticales enlazándolas con otras del mismo inventario o de otros inventarios (Instituto Cervantes, 2006, s. p.).

No todos los usos de los artículos que aparecen en el PCIC son relevantes para este estudio ya que habrá algunos de ellos tan poco habituales en el español estándar que difícilmente aparezcan en la interlengua de los estudiantes estonios de español. Asimismo, al dedicar esta investigación solo a los primeros tres niveles (A1-B1), quedan descartados todos los usos propuestos en los inventarios del PCIC equivalentes a los niveles B2-C2. No obstante, en caso de identificar algún uso de nivel avanzado en la interlengua de los estudiantes, influencia o no del conocimiento previo de otras lenguas, acudiremos al PCIC en busca de su clasificación y significado.

Para esta aproximación, seguimos la recapitulación realizada por Santiago Alonso (2014, 2017a) en sus estudios sobre los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos:

A1

- Nombres de pila sin artículo.
- Uso obligatorio del artículo definido con sustantivos sujeto en construcciones con el verbo gustar.
- Incompatibilidad del artículo indefinido con el verbo estar.
- Incompatibilidad del artículo definido con el verbo saber.
- Incompatibilidad del artículo indefinido con cuantificadores (**un otro amigo*).
- Incompatibilidad del artículo con posesivos y demostrativos.
- Restricción del artículo con expresiones de tratamiento del tipo *señor*, *doctor*, etc. cuando se trata de un vocativo.
- Presencia del artículo determinado con expresiones de tratamiento del tipo *señor*, *doctor*, etc. cuando no nos dirigimos directamente.
- Distinción entre *otro/el otro*.

A2

- Uso obligatorio del artículo con sustantivos en función de sujeto.
- Uso obligatorio del artículo definido con sustantivos que expresan actividades de ocio (*jugar al tenis*).
- Incompatibilidad del artículo definido con modificadores de gradación (**la película muy buena*).
- Uso obligatorio del artículo definido con sustantivos sujeto en construcciones con el verbo *apetecer*, *encantar*, *fascinar*...
- Ausencia de determinación con atributos clasificadores (profesión, nacionalidad, creencia...).
- Restricción de nombres escuetos con nombres contables en singular (**quiero caramelo*), excepto si corresponden a un cierto estereotipo social (*tiene casa*/**tiene palacio*; *tiene perro*/**tiene serpiente*).
- Uso obligatorio del artículo determinado en construcciones superlativas.
- Artículo (in)definido masculino singular delante de sustantivo femenino singular que empiece con vocal tónica.
- Restricción del artículo con valor de clasificación.
- Restricción del artículo determinado en cuanto a su distribución: detrás de *todo/toda*.
- Restricción del artículo con el verbo tener cuando expresa clasificación.

B1

- Uso obligatorio del artículo definido e indefinido con sustantivos sujetos.
- Imposibilidad de ausencia de determinación con interpretaciones genéricas (**Gatos son inteligentes*).
- Ausencia de determinación cuando funciona como complemento de otro

- sustantivo para formar compuestos sintagmáticos (*estudiante de español*).
- Uso anafórico y anafórico asociativo del artículo determinado.
- Uso obligatorio del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos.
- Uso del artículo determinado con valor de definitud.
- Uso del artículo indeterminado con valor de indefinitud

En los apartados anteriores se ha evidenciado que el artículo es un tema amplio y complejo, cuya enseñanza, aprendizaje y adquisición presentan múltiples desafíos. Estas dificultades son especialmente marcadas cuando la L1 de los estudiantes carece de un sistema de artículos. Asimismo, la guía del PCIC que acabamos de presentar, ofrece bastantes pistas sobre los casos que deberían aparecer en el material que ofrecemos a nuestros estudiantes. Sin embargo, los manuales utilizados en la Universidad de Tartu no ofrecen suficiente *input* ni actividades específicas de reflexión orientadas hacia la forma y el uso del artículo.

Seleccionar un manual que funcione como fuente principal de *input* representa un reto significativo. Esta dificultad aumenta al intentar encontrar un recurso que proporcione una visión tanto funcional como pragmática de las particularidades de la lengua. En el caso de los artículos, Montrul e Ionin (2012) analizaron diversos manuales de ELE y constataron importantes discrepancias en cómo presentan este tema. Si bien todos los manuales distinguen entre los artículos definidos e indefinidos y explicitan el uso genérico del artículo definido, no ocurre lo mismo con las demás funciones y significados. Cada manual prioriza ciertos usos de manera dispar, sin seguir una coherencia uniforme.

En años recientes, sin embargo, han surgido nuevos materiales que buscan abordar los artículos desde perspectivas más completas, incluyendo enfoques pragmático-discursivos. Por ejemplo, el manual de nivel avanzado *El Ventilador* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2006) de la editorial Difusión, incluye un apartado específico dedicado al uso del artículo con una perspectiva pragmático-discursiva. Asimismo, el volumen digital gratuito *eleFANTE: Gramática del español como lengua extranjera* (Díaz y Yagüe, 2019) ofrece un capítulo entero sobre este tema, desde un punto de vista pedagógico que combina descripciones funcionales con estrategias didácticas. Además, *La Gramática básica del estudiante de español* (Alonso *et al.*, 2021), también de la editorial Difusión, basada en un enfoque de gramática cognitiva, presenta ilustraciones y ejercicios prácticos para explicar los artículos en términos de conceptualización del espacio referencial. Finalmente, el libro *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (Castañeda Castro *et al.*, 2014), de SGEL, también desde la perspectiva de la gramática cognitiva, con atención a la forma, incluye un apartado exclusivo sobre los determinantes y cuantificadores del nombre, con un subapartado extenso sobre los artículos.

El manual que usaron como fuente principal de *input* las alumnas que participaron en este estudio es *Campus Sur* de la Editorial Difusión (Rosales *et al.*, 2017). Es un libro que cubre los tres niveles que estamos tratando en esta tesis (A1, A2 y B1). A continuación, se describen las explicaciones que se dan sobre

los artículos en este libro o las veces que aparecen marcados de alguna manera para que los alumnos centren su atención en ellos.

En la unidad 0 del libro, el artículo (definido e indefinido) aparece listado como parte de los contenidos gramaticales. En la parte de recursos gramaticales de dicha unidad aparecen dos tablas, una con los artículos definidos y otra con los artículos indefinidos y se explica brevemente su uso: para el artículo definido se dice «Lo usamos cuando nuestro interlocutor ya sabe a qué nos referimos» (p. 18); la definición que proponen para el artículo indefinido es «Lo usamos cuando el interlocutor no sabe necesariamente a qué nos referimos» (p. 19). También se proporcionan ejemplos. En el caso de los artículos determinados se dan dos: «Esto es **el** Machu Picchu. (el único que existe)». «Mi palabra preferida es **la** palabra sí. (ya sabemos de qué hablamos)» (p. 18). Para los artículos indeterminados se presenta uno: «Para mí el español es **una** playa. (no sabemos qué playa)» (p. 19).

En la unidad 1 vuelve a aparecer el artículo como parte de los contenidos gramaticales. Integrado dentro de una de las actividades, en un cuadro que presenta una campanita roja y en el que pone «Atención» viene otro uso de los artículos indefinidos: «Usamos el artículo indefinido para identificar a una persona cuando, por ejemplo, respondemos a la pregunta “¿Quién es Ana de Armas?” Ana de Armas es **una** actriz cubana famosa. No usamos el artículo si solo informamos de su profesión. “Ana de Armas es **Ø** actriz”» (p. 20). En la parte de recursos gramaticales de dicha unidad se presentan especificidades morfológicas del artículo: se llama la atención de los alumnos hacia el género y el número de los artículos; se muestra la diferencia entre el artículo *el* y el pronombre *él* y se explica que cuando los sustantivos son femeninos y empiezan por *a* tónica, deben acompañarse por las formas *un* y *el*. En el cuaderno de ejercicios se ofrece una actividad de rellenado de huecos para escribir el artículo determinado o el indeterminado, debiendo, al mismo tiempo, elegir entre la forma masculina o la femenina (p. 11). Además, en el test de evaluación de la unidad, aparece en un ejercicio de respuesta múltiple, una oración con un hueco y hay que elegir entre una de las siguientes tres opciones «un/una/Ø» (p. 15).

En la unidad 3, cuando se presenta el verbo *gustar* se explica que «[e]l sujeto siempre necesita un determinante» (p. 55). Aunque no se ofrece ninguna definición de la palabra *determinante*, sí se muestran tres ejemplos: uno con artículo, otro con posesivo y otro con demostrativo. En la misma unidad, al explicar cómo expresar las horas, se ofrecen ejemplos y los artículos aparecen en negrita, pero no se da ninguna explicación explícita. Tampoco hay actividades diseñadas para trabajar este uso de los artículos.

En la unidad 4, cuando se explica la diferencia entre *hay* y *estar*, se advierte de que el primero se combina con el artículo indeterminado y el segundo con el determinado y se dan algunos ejemplos («En mi ciudad **hay una** mezquita preciosa»; «¿**La** mezquita **está** en el centro?») (p. 67). En la misma unidad, cuando se presentan las expresiones para la localización geográfica se ofrece la diferencia entre oraciones del tipo *Está en el norte de España* y *Está al norte de España*, pero solo se marcan en negrita las preposiciones, no los artículos. En esta unidad

también se introducen las oraciones de relativo sin preposición y aquellas que llevan la preposición *en* con un artículo y se pueden sustituir por *donde*. En el apartado de recursos gramaticales se dan algunos ejemplos («Cartagena es una ciudad colonial **en la que/donde** hay muchos palacios») (p. 69). Además de estos ejemplos, tras el símbolo de una campanita se explica «**En el/la/los/las que** concuerdan en género y número con su antecedente» (p. 69), pero no se da ninguna definición de la palabra *antecedente*. En el cuaderno de ejercicios hay una actividad en la que tienen que elegir la forma correcta entre dos («El museo del Prado es un museo **que/en el que** está en Madrid») (p. 45).

En la unidad 7 se explican los posesivos y se muestra la diferencia entre los tónicos y los átonos. Los posesivos tónicos aparecen en una tabla con artículos. También se ofrece la siguiente explicación: «Cuando el sustantivo al que se refiere el posesivo ya ha sido mencionado, usamos el posesivo tónico precedido del artículo determinado correspondiente» (p. 103). Una de las actividades del cuaderno de ejercicios consiste en rellenar huecos con posesivos con o sin artículo.

En la unidad 9, en la que se presenta la ropa, se explica la posibilidad de omitir un sustantivo. Este apartado, que es muy pequeño, se titula «Los artículos (omisión del sustantivo)» y a continuación se muestra un diálogo («—¿Qué camisa te gusta más? —**La** verde») (p. 129), sin ninguna información extra. En esta misma unidad, en el cuaderno de ejercicios, ofrecen estrategias de aprendizaje, una de ellas es «Memoriza los sustantivos con su artículo» (p. 94).

En la unidad 11, introducen el comparativo *mismo* (en todas sus formas morfológicas) tanto en su variante adjetival como en la pronominal. Se dan varias oraciones para expresar la opinión (como, por ejemplo, «Yo creo que la educación presencial y la online tienen el mismo valor») (p. 143), donde se marca en amarillo el comparativo con su artículo correspondiente. No hay ninguna explicación al respecto, tampoco en el apartado de recursos gramaticales y las instrucciones piden simplemente que los estudiantes repliquen estos ejemplos para expresar sus propias opiniones. Aparece, por primera vez, el artículo neutro *lo* («Yo creo que con la educación online aprendes lo mismo»), pero no se aporta ninguna explicación sobre esta forma.

En la unidad 12 vuelve a aparecer el artículo neutro *lo*. En el apartado de recursos lingüísticos se ofrecen algunos ejemplos («Es **lo mejor** que me ha pasado en la vida») bajo el apartado «EL ARTÍCULO DETERMINADO NEUTRO LO» (p. 162), pero no hay ninguna explicación. Como práctica se proponen, en una de las actividades, algunas oraciones incompletas para expresar opinión que contienen *lo* («Para mí, lo más difícil es...») (p. 157) y se pide que las completen. También hay una oración en la actividad de respuesta múltiple de la evaluación de la unidad 12 que consiste en elegir la forma correcta («No me gusta nada **lo/lo que/los que** ha dicho el profesor») (p. 127).

El artículo neutro *lo* vuelve a aparecer en la unidad 17 y se da una breve explicación de su uso como intensificador: «INTENSIFICAR CON **LO** + ADJETIVO/ADVERBIO. Cuando queremos destacar una cualidad de un objeto, evento o persona podemos usar esta construcción» (p. 227). Para practicar este

uso, se ofrecen algunas frases incompletas que contienen *lo* (como por ejemplo «Es increíble lo...») (p. 213) y se pide a los alumnos que las completen.

Como hemos visto, el enfoque explícito que se ha puesto en los artículos ha sido bastante fragmentado y escaso. Las explicaciones mostradas nos parecen insuficientes y, en la mayoría de los casos, muy difíciles de comprender porque se utiliza metalenguaje con el que las alumnas pueden no estar familiarizadas. El tema de la ausencia de artículo no se trata y, en general, los usos que se presentan carecen de sistematicidad.

PARTE 2: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

6. Metodología

El propósito de este capítulo radica en documentar de manera minuciosa cada uno de los pasos seguidos en el transcurso de esta investigación, con el fin de obtener la información necesaria para arribar a conclusiones fundamentadas acerca del proceso de adquisición del artículo en español por parte de estudiantes estonios.

En primera instancia, procederemos a exponer las decisiones iniciales adoptadas, las cuales culminaron en la idea de compilar un corpus longitudinal de aprendientes. En segundo lugar, después de una contextualización que aborda las características de la disciplina de la lingüística de corpus de aprendientes y delinea los diferentes tipos de corpus de esta naturaleza que se encuentran disponibles, se justificará la naturaleza longitudinal del corpus que será presentado a continuación, denominado *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE).

Tras la descripción detallada del CLEAE, se procederá a explicar el diseño de las tareas destinadas al corpus y el protocolo de recogida de datos empleado, así como el proceso de anonimización de datos. En la siguiente sección, se efectuará una exposición del análisis de los datos, estructurando la exposición en tres apartados: la descripción del esquema de errores empleado para la categorización, el sistema completo de anotación, y, por último, se reseñarán los análisis llevados a cabo.

6.1. Primeras decisiones

Una vez que se establecieron el objeto de estudio y las preguntas de investigación, se tomaron las decisiones conducentes al diseño de un sistema que produjera los datos necesarios para el análisis. La investigación basada en datos, también conocida como *data-driven research* en inglés, se refiere a un enfoque en el que la generación de conocimiento y conclusiones se deriva principalmente del análisis y la interpretación de datos concretos y empíricos. En este tipo de investigación, se recolectan y examinan datos relevantes de diversas fuentes para descubrir patrones, tendencias, relaciones y posibles conclusiones. Los hallazgos y resultados se obtienen directamente de la información recopilada, y las decisiones se toman en función de la evidencia proporcionada por los datos. Este enfoque tiende a ser objetivo y a estar respaldado por pruebas concretas, lo que lo diferencia de enfoques más especulativos o teóricos en los que la evidencia empírica puede ser menos prominente (Maass *et al.*, 2018, p. 1253).

Para ello, en primer lugar, se determinaron las tareas que permitirían obtener la información que se quería recopilar. Con este objetivo, se siguieron los principios de diseño de corpus de aprendientes propuestos por Lozano y Mendikotxea (2013) que se detallarán en el apartado dedicado a la descripción del

CLEAE. En segundo lugar, se estableció un plan de recopilación de datos que facilitara la recogida de un número significativo de muestras sin entorpecer las clases de los estudiantes de español de la Universidad de Tartu. Se decidió que las muestras se recogerían, principalmente, en situaciones de evaluación. Para ello, los estudiantes respondieron a las tareas evaluativas en la sala de ordenadores, lo que nos permitió acceder a textos digitales que aligeraron el proceso de recogida.

En tercer lugar, se determinó el método de recopilación de datos. Al utilizar la sala de ordenadores, se pudo tener acceso directo a las producciones digitales de los alumnos, lo que facilitó la recopilación de las muestras escritas. Estas producciones también fueron registradas con el *keylogger* Inputlog (Leijten y Van Waes, 2013), que permite registrar las pulsaciones de teclado y todo lo que el usuario escribe y consulta. De esta manera, además de tener una fuente de información muy interesante para futuras investigaciones, se impidió que los estudiantes utilizaran fuentes externas que pudieran influir en sus respuestas. Para recoger las muestras orales, se decidió usar Zoom y las conversaciones fueron grabadas en esa aplicación y transcritas manualmente. Todos los informantes que participaron en este estudio firmaron varias autorizaciones —una por curso académico— para que sus datos fueran usados en este y futuros estudios de investigación. La información personal de los estudiantes fue anonimizada para cumplir con los requisitos de confidencialidad descritos en las autorizaciones. Se puede ver un ejemplo de formulario de consentimiento y su traducción en el Anexo 1.

6.2. Lingüística de corpus de aprendientes

Los dos objetivos principales de los estudios de segundas lenguas son entender las representaciones subyacentes a los procesos mentales que tienen lugar en la mente de un aprendiente a la hora de adquirir una lengua adicional y detectar los aspectos que puedan limitar la producción en L2. La mayor fuente de información que puede evidenciar esos procesos mentales es la lengua producida por los propios aprendientes (Lozano y Mendikoetxea, 2013, p. 65). De esta manera, nos parece que trabajar con corpus textuales de aprendientes parece la mejor forma de entender el proceso de adquisición de segundas lenguas.

Un corpus es un conjunto de textos, orales o escritos, producidos en situaciones naturales, que representan una lengua o una variedad lingüística, en su totalidad o en alguno de sus componentes, y que se almacenan en formato electrónico y se codifican para ser analizados científicamente (Rojo, 2014, p. 371). Lo que diferencia un corpus de un corpus de aprendientes es que este es una colección electrónica de textos de aprendientes de segundas lenguas producidos en situaciones naturales o casi naturales³⁵ (Granger, 2008, p. 338). Esta distinción se

³⁵ Las situaciones naturales implican entornos donde la lengua se usa de manera espontánea y auténtica, sin intervención artificial para propósitos de investigación o enseñanza. Por ejemplo, en conversaciones cotidianas, interacciones en el trabajo o comunicación en redes sociales.

refiere al contexto restringido del aula, donde los alumnos solo pueden llevar a cabo una serie limitada de funciones (Gilquin, 2015, p. 9).

La investigación basada en corpus de aprendientes comenzó a finales de la década de 1980 «como una rama de la lingüística de corpus» (Granger *et al.* 2015, p. 1). Desde entonces, se ha publicado una cantidad considerable de estudios sobre este tema. Paquot y Tracy-Ventura (2020, p. 23) definen el corpus de aprendientes como una colección de textos informatizados que consta de muestras representativas escritas y/u orales de los alumnos en una lengua adicional.

Los corpus de aprendientes ofrecen una oportunidad única de observar la producción de los hablantes de L2 e identificar sus características de una manera empírica (Brezina y Flowerdrew, 2017, p. 1). Observar los datos que nos ofrecen los corpus de aprendientes puede ser beneficiosos para muchas áreas de estudio: la lingüística (naturaleza y desarrollo de la interlengua), la enseñanza de lenguas no nativas y el diseño curricular (orden de adquisición, exceso o escasez de uso de una determinada forma, influencia del *input* instruccional usado en clase, influencia de otras lenguas conocidas por los alumnos...) y la autonomía del alumno (autoconsciencia del proceso de adquisición, reconocimiento de errores, autocorrección...).

Tipos de corpus de aprendientes

Podemos distinguir entre varios tipos de corpus de aprendientes, dependiendo de la dimensión que tengamos en cuenta. La primera dimensión es la del medio o modalidad (textos orales o escritos) y es crucial a la hora de decidir cómo serán recogidos los datos y convertidos en un corpus. Los corpus de aprendientes de textos orales se pueden dividir entre aquellos compuestos solo por la transcripción de los textos y los que, además, están acompañados de archivos de audio o vídeo. Estos últimos añaden una variable más a las posibilidades de estudio: el lenguaje no verbal (Gilquin, 2015, p. 12).

Otra dimensión a tener en cuenta a la hora de compilar un corpus de aprendientes es el género de los textos que lo forman. En principio, cualquier género (o combinación de géneros) puede estar representado en un corpus de aprendientes. Sin embargo, en la práctica, la variedad de géneros tiende a ser limitada como resultado de las restricciones que impone la lengua usada en la instrucción formal de la clase (Gilquin, 2015, p. 12). Aunque a los profesores de lenguas nos gustaría ofrecer a nuestros alumnos oportunidades de utilizar la lengua en todo tipo de situaciones, es inevitable que algunos géneros sean más habituales que otros. Por ejemplo, es fácil recoger textos en los que los alumnos han escrito un texto descriptivo, pero es difícil obtener muestras de una discusión espontánea.

Por otro lado, las situaciones casi naturales son aquellas que, aunque pueden estar organizadas o diseñadas con algún propósito específico, buscan imitar las condiciones de uso natural de la lengua tanto como sea posible. Esto podría incluir entrevistas semidirigidas, juegos de rol en un contexto de clase, o tareas específicas que inviten a los participantes a usar la lengua de forma que se asemeje al uso espontáneo, pero dentro de un marco más controlado.

Así pues, existen algunos géneros que están más presentes en los corpus de aprendientes; por ejemplo, el género argumentativo.

La tercera dimensión es la de la lengua meta de los textos. El inglés es la lengua más representada en los corpus de aprendientes. No obstante, el español está también ampliamente representado (Gilquin, 2015, p. 12). Algunos de los corpus que han generado más literatura científica son el CEDEL2³⁶ (Corpus Escrito de Español L2), el CAES³⁷ (Corpus de Aprendices de Español), el SPLLOC³⁸ (Spanish Learner Language Oral Corpora), y el COWS-L2H³⁹ (Corpus of Written Spanish of L2 and Heritage Speakers).

Además de la lengua meta, hay que tener en cuenta la L1 de los informantes. Podemos distinguir los corpus de aprendientes cuyos informantes comparten la misma L1 de aquellos que tienen textos producidos por personas cuya L1 difiere (Gilquin, 2015, p. 13).

Como sucede con cualquier otro corpus, el de aprendientes puede incluir datos de un periodo de tiempo (corpus sincrónico) o de varios periodos (corpus diacrónico). Aquellos corpus que recogen muestras de un solo momento reciben el nombre de corpus transversales. Los que, por el contrario, representan la evolución de la interlengua a lo largo del tiempo se conocen como corpus longitudinales. Como es muy complicado compilar corpus longitudinales, existe la variante pseudolongitudinal, también conocida como cuasilongitudinal. Estos tipos de corpus son compilados en momentos específicos, pero contienen muestras de diferentes aprendientes que representan diferentes niveles de competencia (Gilquin, 2015, p. 14).

Asimismo, cabe distinguir si el corpus de aprendientes es global o local. La mayoría de los corpus de aprendientes son globales porque pertenecen a proyectos a gran escala. Los corpus locales suelen ser compilados por profesores con muestras de sus estudiantes. En este caso, el objetivo es identificar las necesidades específicas de los alumnos y, de esta manera, proporcionar soluciones diseñadas con base en sus problemas (Gilquin, 2015, p. 15).

Por último, los corpus pueden ser clasificados según el propósito para el que estén siendo compilados, diferenciándose entre los comerciales (cuyas muestras son recogidas para crear material pedagógico para las editoriales) y académicos, que son compilados por investigadores o profesores y cuyo principal objetivo es adquirir nuevos conocimientos sobre la interlengua (Gilquin, 2015, p. 15).

Corpus de aprendientes, psicolingüística e investigación experimental

La lingüística de corpus y la psicolingüística han tenido, históricamente, diferentes objetivos. En la práctica de cada una de estas dos disciplinas, se han utilizado metodologías distintas. La lingüística de corpus trabaja con las producciones

³⁶ <http://cedel2.learnercorpora.com/>

³⁷ <https://galvan.usc.es/caes>

³⁸ <http://www.splloc.soton.ac.uk/>

³⁹ <https://github.com/ucdaviscl/cowsl2h>

finales del uso de la lengua y tiende a ser descriptiva y a estar centrada en contextos sociales. Se ocupa, principalmente, de identificar patrones de uso en muestras de lengua representativas de una comunidad específica de habla. Por su parte, la psicolingüística testa modelos teóricos a través de experimentos cuidadosamente controlados y se centra en entender los procesos mentales y las representaciones que se forman durante la interacción comunicativa (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 57).

Sin embargo, en el campo de la adquisición de segundas y terceras lenguas es habitual encontrar estudios que relacionan la lingüística de corpus de aprendientes con la psicolingüística. Hay tres campos de estudio que destacan por incorporar estas dos disciplinas: los estudios sobre el lenguaje formulaico⁴⁰, aquellos que se ocupan del aprendizaje de la L2 con un enfoque a través del uso⁴¹ y los estudios de transferencia (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 58). Estos últimos son los que revisten interés real para nuestra tesis.

Los estudios de transferencia lingüística que usan corpus de aprendientes para apoyar conclusiones psicolingüísticas tienden a situarse en el marco de la gramática universal e intentan comprender si los aprendientes cuya L1 es distinta cometen diferentes tipos de errores en L2, así como si la L1 o la L2 influyen en las producciones de L3. Con todo, los datos de los corpus no pueden dar información acerca de los mecanismos psicológicos implicados en el proceso de la producción de la lengua, sino que, únicamente, nos pueden permitir establecer hipótesis que después deben ser confirmadas con otros métodos (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 62).

Debido a esta limitación, es importante que los investigadores de lingüística de corpus de aprendientes que tengan interés en la psicolingüística se acostumbren a adoptar un método interdisciplinar en el que integren métodos experimentales. Por una parte, los métodos de la lingüística de corpus permiten el análisis las producciones de un gran número de hablantes, una recogida de datos de forma natural (con lo que tendrán una alta validez textual) y el uso de estos datos para formular hipótesis. Por otra parte, los métodos psicolingüísticos, nos permiten testar esas hipótesis con experimentos controlados que aportan una alta validez de constructo (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 63).

⁴⁰ Los estudios de lenguaje formulaico tratan de comprender si los aprendientes adultos de una segunda lengua adquieren y usan la lengua de manera formulaica, es decir, memorizando fragmentos de lengua o si, por el contrario, explotan mecanismos lingüísticos combinados (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 58).

⁴¹ Las teorías lingüísticas basadas en el uso perciben el conocimiento de la lengua como un inventario estructurado de unidades simbólicas (construcciones), que varía en sistematicidad, desde palabras concretas y morfemas hasta estructuras sintácticas abstractas (Durrant y Siyanova-Chanturia, 2015, p. 60).

Enfoque longitudinal

La mayor parte de los estudios sobre adquisición de segundas y terceras lenguas suele partir de un enfoque transversal y basarse en uno o varios corpus cuyas muestras pertenecen a estudiantes con diferentes niveles de competencia que han estado expuestos a la lengua meta en distintos contextos (Granger, 2008, p. 261). Si el objetivo de la investigación consiste en describir o explicar el proceso de adquisición y las diferentes variables que influyen en él, la metodología transversal resulta insuficiente porque no nos permite estudiar procesos sino producciones puntuales del uso de la lengua meta (Hasko, 2013). El enfoque longitudinal, sin embargo, incluye la variable del tiempo y su influencia en el progreso de la interlengua (Meunier, 2015, p. 379).

Según Ployhart y Vandenberg (2010, p. 97), para que un estudio de corpus sea considerado longitudinal, se deben recoger, al menos tres veces, muestras de los mismos informantes a lo largo del tiempo. Al poner el foco en el cambio podemos capturar dos características imprescindibles de la lengua: el cambio de las producciones a lo largo del tiempo, es decir, el tipo de trayectoria de cada unidad lingüística y las diferencias de cambio entre unidades que pueden ayudar a hacer predicciones. Si solo recogiéramos dos muestras a lo largo del tiempo, inevitablemente estableceríamos relaciones lineares entre ellas, lo que haría imposible determinar con precisión la tendencia de cambio real. Con un mínimo de tres procesos de recogida, podemos crear una línea de desarrollo mucho más significativa: «progresión lineal o regresión, comportamiento en forma de U o U invertida» (Meunier, 2015, p. 380).

El enfoque longitudinal presenta varias dificultades que hacen que pocos investigadores se decanten por él: por un lado, consume mucho tiempo y requiere mucha planificación por adelantado; por otro lado, el análisis solo puede empezar cuando se han recogido todas las muestras, lo que es un reto teniendo en cuenta las exigencias de publicación de los programas de investigación. Asimismo, el abandono de los estudios por parte de algunos de los informantes puede resultar realmente problemático (Meunier, 2015, p. 381).

Sin embargo, pese a estas innegables dificultades, el enfoque longitudinal tiene muchas ventajas. En primer lugar, nos permite comparar el proceso de evolución de la interlengua de aprendientes que estudian en un contexto homogéneo. De esta manera, podemos comprobar hasta qué punto el *input* pedagógico afecta en la producción de los estudiantes, tenemos la posibilidad de descubrir patrones similares de comportamiento y accedemos a un gran número de datos que nos permite comprobar si existe o no un orden concreto de adquisición. En segundo lugar, es, sin duda, una herramienta muy útil para mejorar el currículo con base en las necesidades de los alumnos y las especificidades que su carácter plurilingüe y su L1 puedan provocar. Además, el enfoque longitudinal nos permite también identificar qué aspectos de la interlengua se ven afectados por influencia de otras lenguas y comprobar si ocurre de forma sistemática en varios sujetos. Por último, el análisis de un corpus longitudinal permite seguir el proceso de cada individuo, comprobando qué errores se fosilizan y cuáles se superan.

Hay muchas variables dependientes que se pueden tener en cuenta en un análisis en el que el tiempo es la variable independiente; algunas que podrían dar mucha información importante sobre la interlengua de nuestros estudiantes son el número de errores, el nivel de precisión, los errores transitorios, fosilizados y fosilizables, el orden de adquisición y el nivel de competencia.

El enfoque longitudinal se concentra en describir cómo un fenómeno cambia con el tiempo. Este tipo de investigación puede ser descriptiva o explicativa. En el primer caso, se describe únicamente el cambio en el tiempo (por ejemplo, lineal o no lineal). En el segundo, se determina la causa del proceso de cambio. Es indispensable poseer, en primer lugar, una tendencia de cambio antes de intentar explicarla. Por eso, antes de proceder al análisis de datos se debe conceptualizar la forma de cambio en las variables de interés (Ployhart y Vandenberg, 2010, p. 99). La manera de sacar el máximo partido a esta metodología es combinarla con datos experimentales que permitan encontrar evidencias convergentes (Gilquin y Gries, 2009; Lozano y Mendikoetxea, 2013; Meunier, 2015). La limitación de nuestro trabajo impide que llevemos a cabo métodos experimentales, pero no descartamos continuar con ellos cuando termine este proyecto doctoral, ya que constituye, lógicamente, el siguiente paso.

6.3. CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios

Como ya hemos adelantado, nuestro proyecto pretendía, en primer lugar, elaborar un corpus longitudinal con muestras de interlengua de aprendientes estonios del Grado en Filología Románica de la Universidad de Tartu. Aunque el objetivo de la presente investigación es el de comprender de qué manera se desarrolla el proceso de adquisición del artículo de la lengua española por parte de los estudiantes estonios, el corpus compilado pretende ser, además, una fuente de estudio para otras investigaciones presentes y futuras, relacionadas o no con el artículo. Un proyecto de estas características exigía un plan de diseño muy elaborado y la toma de ciertas decisiones que requerían investigación y tiempo. Por todo esto se tomó la decisión de llevar a cabo un estudio piloto, que tuvo lugar entre 2020 y 2023 y que pasamos a describir a continuación.

Corpus piloto

Resultaba imposible diseñar un corpus longitudinal de semejante envergadura sin llevar a cabo una serie de pasos previos que nos permitieran tomar todas las decisiones necesarias. Así, surgió la idea de crear un corpus piloto con el que experimentar con las herramientas tecnológicas, testar las tareas diseñadas para recoger muestras, así como tomar decisiones relacionadas con la transcripción de los textos orales y con la anotación y etiquetado de todos los textos.

En principio, el corpus piloto se planeó para ser compilado solo durante el curso 2020–2021 con muestras de los alumnos de primer curso. Sin embargo, una vez que se hubo comprobado su utilidad y la gran cantidad de información

relevante que aportaba, se tomó la decisión de continuar recogiendo muestras de los mismos alumnos durante el segundo y el tercer curso.

Antes de empezar la recogida de muestras, se pidió a los estudiantes que firmaran un consentimiento por el que sus datos podían ser utilizados para este estudio. Doce estudiantes firmaron el consentimiento. Hubo algunos alumnos que nos entregaron el consentimiento firmado después de haber recogido los datos, así que no se tuvieron en cuenta para este estudio. Aquellos estudiantes que afirmaron tener conocimientos iniciales de español realizaron el examen de muestra de DELE A1 que se puede encontrar en la página web del Instituto Cervantes.⁴²

Esos estudiantes fueron clasificados entre nivel de competencia A1 y falso principiante (aquellos que pese a producir ciertos fragmentos de lengua no llegaron a aprobar el examen con más del 60 % de la nota). Entre los estudiantes, había también una alumna que afirmó poseer el certificado del DELE B2 y otra que había vivido en México y que, tras varias entrevistas y observaciones en clase, situamos en un nivel B1 (Rapún Mombiola, 2023, p. 356).

Descripción del CLEAE

El *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE) recoge muestras escritas y orales de los tres años de grado de los estudiantes que empezaron Estudios Románicos con especialidad en Español en septiembre de 2021 y en septiembre de 2022 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Tartu. Al comenzar los estudios había un total de 12 alumnos en la primera promoción y 18 en la segunda. En el momento de terminar esta tesis, de los 12 alumnos de la primera promoción se confía en que 7 se gradúen⁴³ y de los 18 de la segunda, contamos con que se gradúen 15⁴⁴.

Antes de empezar el primer curso, se pidió a aquellos alumnos que afirmaron tener conocimientos de español previos que realizaran el test de nivel que usa el equipo que compila el CEDEL2, una prueba de 43 preguntas que mide objetivamente su nivel de competencia.⁴⁵

La decisión de elegir a estos estudiantes como informantes de nuestro estudio se tomó para conseguir homogeneidad intragrupal: todos eran hablantes nativos de estonio, plurilingües y habían tenido que aprobar el examen estonio de

⁴² <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>

⁴³ Aunque los estudios de grado duran tres años en Estonia, es bastante habitual que los estudiantes que cursan uno o dos semestres en España con el programa Erasmus opten por terminar un curso más tarde.

⁴⁴ Es habitual que en la clase de primer curso participen alumnos de otras especialidades que a veces continúan durante el segundo curso también. Los textos de estos estudiantes, si tienen el estonio como L1 también son incluidos en el corpus, aunque no se puedan recopilar todos los textos de los tres cursos. Consideramos que quizá puedan ser interesantes en futuros estudios si se adopta una perspectiva transversal o queremos comparar la interlengua de los estudiantes de Estudios Románicos con especialidad en Español con la de otros estudiantes.

⁴⁵ El test administrado está diseñado por la Universidad de Wisconsin (1998).

finalización de los estudios de secundaria, lo que implicaba poseer, al menos, un nivel B2 de inglés y haber recibido diez años de instrucción de dicha lengua.

Otra razón importante es que el objetivo principal de este proyecto es sentar las bases para mejorar la experiencia didáctica de nuestros estudiantes, así que nadie mejor que ellos mismos para hacer de informantes. Nos interesaba distinguir qué rasgos del proceso de adquisición de la lengua eran paradigmáticos y cuáles idiosincrásicos, así como seguir el proceso de adquisición durante un periodo largo. Con la intención de obtener información sobre el trasfondo lingüístico de los participantes, se elaboró una encuesta —que se puede ver en el Anexo 2— siguiendo el modelo propuesto por CEDEL2.

Con base al consejo de Meunier (2015), quien recomienda recoger muestras de L1, también fue compilado un subcorpus con muestras en estonio producidas por los mismos estudiantes y con textos relacionados con los mismos temas. Se pretendía disponer de información con la que poder llevar a cabo estudios contrastivos entre la interlengua y la lengua nativa de los estudiantes con los que comprender qué errores estaban relacionados con su L1. Al mismo tiempo, éramos conscientes de que un subcorpus de estas características podía mejorar considerablemente la interpretación de las trayectorias individuales de nuestros informantes (Meunier, 2015, p. 396).

Lo más adecuado hubiera sido elaborar un subcorpus de muestras en inglés por los mismos alumnos, así como otro con muestras de español nativo sobre los mismos temas. Con esto, habríamos tenido una base de datos lo más completa posible. Sin embargo, la falta de tiempo y de medios impidió la recogida de sendos subcorpus. No obstante, los estudios futuros que quieran usar el CLEAE podrán hacer comparaciones con los subcorpus que ofrece CEDEL2 porque, pese a tener textos que no tratan de los mismos temas, ha sido producido por estudiantes y hablantes nativos de español y la naturaleza de las pruebas, los géneros y los contenidos se acercan bastante a los del CLEAE.

Otras comparaciones que se pueden llevar a cabo con la información que aporta el CLEAE son: 1) entre diferentes niveles de competencia de un mismo individuo; 2) entre diferentes individuos; 3) entre discurso oral y escrito; 4) entre géneros textuales.

Tareas

La manera de modelar la trayectoria de desarrollo de la adquisición de una lengua no nativa pasa por documentar el nivel de complejidad y de precisión del *output* de los aprendientes a lo largo del aprendizaje (Alexopoulou *et al.*, 2017, p. 187). Sin embargo, para que un corpus longitudinal cuyas producciones están basadas en tareas funcione como herramienta de investigación, es imprescindible diseñar tareas significativas que permitan conseguir muestras que revelen el estado real de la interlengua de los alumnos en el momento de producir dichas muestras.

Así pues, es esencial evitar que la naturaleza de las tareas afecte la producción de los estudiantes. Alexopoulou *et al.* (2017) nos previenen del peligro de utilizar tareas sesgadas que produzcan muestras defectuosas cuyo análisis provoque

generalizaciones incorrectas o difíciles de validar. Para diseñar tareas adecuadas para nuestro corpus, fue necesario tener en cuenta el impacto que producían en la producción de los estudiantes al resolverlas, la complejidad, el tipo y el foco instruccional de las tareas (Alexopoulou *et al.*, 2017, p. 184).

Se optó por proporcionar instrucciones simples y claras, enfocadas en temas directamente relacionados con los contenidos de las unidades del manual, pero lo suficientemente amplios como para garantizar que el texto pudiera desarrollarse de manera libre. Para ello, se evitó imponer el uso obligatorio de estructuras gramaticales o léxico específicos, permitiendo que las alumnas tuvieran libertad para decidir el estilo de su producción. Aunque se estableció un mínimo de palabras requerido, no se fijó un límite máximo, dando a cada alumna la posibilidad de escribir tanto como considerara necesario.

En el caso de las tareas escritas, no se ofrecieron ejemplos ni inicios de texto, con el fin de no influir en las decisiones relativas a las estructuras empleadas. Por otro lado, en las tareas orales se incluyeron, en ocasiones, algunas preguntas secundarias de carácter orientativo, pero siempre dejando claro que abordar otros temas también era una opción válida.

Para el diseño de las tareas se siguieron los principios generales de diseño de corpus L2 propuestos en Lozano y Mendikoetxea (2013) y basados en Sinclair (2005). En primer lugar, se intentaron diseñar, en la medida de lo posible, tareas que tuvieran en cuenta «criterios externos (función comunicativa de los textos) y no criterios internos (lenguaje *per se*)» (Lozano, 2021, p. 143). Se evitó, así, que el corpus fuera utilizado solo para responder a las preguntas de investigación de este estudio y pudiera servir para futuras investigaciones. Asimismo, se intentó que las tareas fueran de naturaleza diversa para lograr la máxima representatividad, y difirieran en el grado de dificultad, la naturaleza del lenguaje producido y las restricciones de la tarea (Lozano y Mendikoetxea, 2013, p. 76).

Por todo lo mencionado, la variedad de géneros textuales nos resultaba importante. Estudios previos han demostrado que el tipo de texto exige poner en práctica diferentes habilidades. Por ejemplo, si los estudiantes tienen que escribir un texto narrativo, es lógico pensar que «necesitarán usar expresiones con función referencial, modificadores, oraciones de relativo, adverbios temporales y subordinación». Si, además, el texto está escrito en tercera persona, como podría ser en el caso de que tuvieran que escribir el argumento de un libro o la sinopsis de una película, se cometerán, probablemente, varios errores de concordancia. Un texto descriptivo, sin embargo, provocaría más oraciones coordinadas que el texto narrativo y un uso numeroso de adjetivos (Alexopoulou *et al.*, 2017, p. 196).

Al mismo tiempo, es importante entender que un corpus de aprendientes no puede ser tratado como un conjunto homogéneo de documentos. Hay que tener en cuenta variables como la extensión de los textos y la oportunidad de uso cuando se compara el empleo de la lengua en los diferentes niveles de competencia, porque los aprendientes no tienen las mismas oportunidades de usar ciertos elementos lingüísticos en todas las tareas (Caines y Buttery, 2017, p. 22). Así pues, además de asegurar la diversidad de las tareas, era necesario proporcionar oportunidades de responder a las mismas tareas o a tareas parecidas en

distintos momentos del proceso de aprendizaje (Caines y Buttery, 2017, p. 23). Se puede ver una lista de las tareas orales del primer y segundo curso en el Anexo 3.

Las muestras del tercer curso no fueron recogidas con la misma sistematicidad que las del primer y segundo curso. A continuación, se enumeran las razones por las que esto ocurrió. En primer lugar, los alumnos de tercer curso del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Tartu suelen disfrutar de una beca Erasmus durante uno o dos semestres en su tercer año de estudios. Por esta razón, la mayoría de los alumnos convalidaron sus asignaturas en España, haciendo imposible la recolección de sus textos durante ese curso. En segundo lugar, las asignaturas son mucho más especializadas que en los cursos previos (Traducción, Sintaxis, Lexicología...) y no hay asignaturas de ELE, por lo que es difícil conseguir textos que sean equiparables a los conseguidos en los años anteriores. Para terminar, la asignatura que lo permite, enfocada a la gramática de uso, tuvo diferentes profesores durante los años en que se recogieron las muestras, con lo que la naturaleza de las tareas y la frecuencia de recogida cambiaron. A pesar de ello, la autora de este trabajo consideró que era interesante conservar esos textos para investigaciones futuras.

Otros textos del CLEAE

Además de las tareas recogidas durante los controles, el CLEAE se nutre de otros textos recogidos en diferentes situaciones de instrucción. Nos interesaba también observar qué clase de textos producían los alumnos cuando no estaban concentrados en el texto en sí, sino en el contenido. Por eso, el CLEAE también cuenta con ensayos que los alumnos escriben en diferentes asignaturas. Estos textos están escritos en casa y no podemos asegurar que no se haya usado ayuda externa (traductores, diccionarios electrónicos...) para producirlos.

A pesar de la indudable diferencia de este tipo de texto con aquellos recuperados de los controles y los exámenes, nos parecía interesante también observar qué tipos de textos eran capaces de crear los alumnos con herramientas. No queremos entrar en la polémica del uso de la inteligencia artificial⁴⁶ para el aprendizaje de lenguas extranjeras porque no es el objetivo de este trabajo, pero lo cierto es que las herramientas informáticas son recursos que se utilizan para escribir en todo tipo de situaciones hoy en día, convirtiendo el ejercicio en algo muy cercano a una situación real de la vida corriente.

En concreto, se han recogido los siguientes textos:

1. De la asignatura de Sociedad y Cultura Españolas (impartida en el segundo curso): «Problematiza una obra/artista en relación con la historia contemporánea de España y algunos de los conflictos que hemos estudiado en clase».
2. De la asignatura de Lexicología (impartida en el tercer curso): Ensayos escritos a partir de la afirmación «La riqueza del léxico: ¿una bendición o un dolor de cabeza?».

⁴⁶ Es necesario recalcar aquí que los textos se recogieron antes de la aparición del *chat GPT*.

3. Además de estos ensayos, textos mucho más extensos que los otros, también se han recogido algunos textos escritos en clase como parte de la secuencia didáctica y textos provenientes de la tarea de casa. A estos textos breves (entre sesenta y doscientas palabras) los hemos calificado como «Otros textos» y los hemos dividido entre aquellos que se han escrito con ayuda de herramientas electrónicas (en casa) y aquellos que no (en el aula).

Tareas orales

Para reducir la ansiedad que los alumnos podían sentir en los primeros controles orales, derivada de la situación de evaluación y, al mismo tiempo, del hecho de ser grabados, optamos por darles tiempo para prepararse antes de responder a las preguntas cuya respuesta consistía en un monólogo. Asimismo, se les permitió usar sus apuntes e incluso el manual. Además, los alumnos que quisieran participar desde casa, podían hacerlo. Sin embargo, esta práctica resultó ser contraproducente porque fue inevitable que los que participaban desde casa usaran los traductores y, además, se perdió la espontaneidad propia de la comunicación oral. Así pues, en la segunda promoción se llevaron a cabo las mismas tareas, pero sin dejar tiempo de preparación ni posibilidad de consulta. La espontaneidad de las respuestas se convirtió en otra posible variable de estudio para comprobar si la reflexión conllevaba un uso más eficaz de los artículos.

Transcripciones⁴⁷

Las transcripciones son ortográficas y no incluyen propiedades de la lengua hablada, excepto las palabras que se dejan a medias y las repeticiones. Esta decisión fue tomada con base en el interés morfosintáctico de la autora y compiladora de este corpus. Los vídeos, no obstante, podrían utilizarse en un futuro para editar las transcripciones y añadir información de carácter pragmático, discursivo o fonológico⁴⁸. Las producciones incomprensibles se han marcado con tres equis (xxx). Las palabras en estonio, inglés u otras lenguas se han transcrito en la lengua original siempre que se entendieran claramente. Ante cualquier duda de comprensión se ha optado por el marcado de palabra incomprensible. Los alargamientos de algunas vocales, las pausas y los sonidos usados en la lengua oral para llenar dichas pausas no han sido transcritos. Las interjecciones, sin embargo, como *ah*, *ajá* y *oh*, sí se han mantenido porque se consideran palabras, ya que aparecen en el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, s. f.).

Cuando una palabra se ha pronunciado de una manera inaceptable, se han aplicado dos normas: si el error de pronunciación no produce una confusión de significado, no se ha marcado en la transcripción (por ejemplo: si una informante dice *hablo finlandés* con el acento de «finlandés» en la a, se ha respetado la

⁴⁷ Las transcripciones están todavía en proceso.

⁴⁸ Los vídeos no serán compartidos ni podrán ser visualizados fuera del departamento de español de la Universidad de Tartu para preservar el anonimato de los informantes.

ortografía correcta con la tilde en la é). Por el contrario, si la palabra cambia de significado, es decir, el error tiene una influencia morfológica, léxica o semántica en el discurso, en ese caso sí se ha marcado en la transcripción (por ejemplo: *hablo ingles*). Si la palabra no se ha pronunciado completa, se ha mantenido la forma tal y como la produjo el informante (por ejemplo: *él es muy simpático y segur*). Para evitar cualquier interpretación subjetiva por parte de la transcriptor de la intención discursiva del informante, se han eliminado todos los signos de puntuación y las mayúsculas.

Anonimización de los datos

Para favorecer el anonimato de los textos se han sustituido los nombres por la palabra *nombre*, los apellidos por la palabra *apellido*, los números de teléfono por la expresión *número de teléfono* y las direcciones de correo electrónico con la construcción *correo electrónico*. En las transcripciones del discurso oral de los entrevistadores, cuando estos usan el nombre de los informantes como vocativo, se ha utilizado el sustantivo *nombre* seguido del número del informante. En las negociaciones y debates entre alumnos, se ha utilizado el mismo código cuando un alumno invita a hablar a otro.

En el caso de las localidades, se ha optado por dejar el nombre original en el caso de tratarse de ciudades y pueblos grandes. Sin embargo, si alguno de los informantes se ha referido a un lugar de procedencia con pocos habitantes, se ha preferido codificar el nombre por la palabra *localidad* para evitar que el informante pueda ser reconocido.

6.4. Datos extraídos del CLEAE para esta investigación

Este estudio analiza la producción escrita de 15 estudiantes estonias⁴⁹ (todas mujeres) de español durante los dos primeros cursos de su carrera en Estudios Románicos, con especialización en Español. Las edades de las participantes están comprendidas entre los 19 y los 38 años. La única L1 de todas las participantes es el estonio. Todas tienen un alto nivel de competencia en inglés (6 informantes

⁴⁹ Se decidió analizar los textos de las alumnas de la segunda promoción que continúan estudiando en 2025. Esta decisión se tomó por varios motivos: en primer lugar, disponemos de todas las tareas de los dos cursos de estas 15 estudiantes (ninguno se ha perdido en el procesamiento o debido a algún error humano o tecnológico); en segundo lugar, las tareas de estas estudiantes han sido recopiladas solo por la autora de esta tesis, lo que ha permitido asegurarse una homogeneidad en la recogida y procesamiento de datos que no fue posible con los textos de la primera promoción en cuya recopilación participaron varias personas; por último, la homogeneidad de metadatos de las estudiantes, permitía hacer un estudio muy consistente y comprobar si, efectivamente, como sospechábamos, las diferencias individuales son evidentes, a pesar de someterse a unas condiciones de aprendizaje muy parecidas. La codificación asignada a estas alumnas es: 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 55 y 57. Los números anteriores (1-35) pertenecen a los alumnos de la primera promoción y a aquellos que integran el corpus piloto. Los números ausentes (40, 41, 46, 47, 48, 54 y 56) corresponden a estudiantes que abandonaron sus estudios o cuya especialidad no es el español.

tienen un nivel B2 y 9 informantes tienen un nivel C1) y consideran esta lengua su L2 dominante. Todas tienen, en cierta medida, experiencia estudiando otras lenguas extranjeras (alemán, ruso, finés, sueco, francés y/o italiano).

Al comienzo de sus estudios, de las 15 participantes, 6 tenían experiencia previa aprendiendo español y 9 no. Los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Tartu que cuentan con conocimientos previos de español llevan a cabo una prueba de nivel antes de empezar el primer curso. El total de las informantes de este estudio que hicieron la prueba fueron emplazadas en un nivel de falso principiante (es decir, tenían conocimientos de español, pero no alcanzaban el nivel A1), excepto una alumna que demostró poseer un nivel ligeramente más alto, y se le asignó un nivel A2.1. Ninguna de las participantes había pasado más de un mes viviendo en un país hispanohablante.

El conjunto de las muestras utilizadas en este estudio contiene un total de 58.729 palabras y 65.690 tokens. De ellas, un total de 14.440 ítems han sido analizados. Estos ítems consisten en todos los grupos nominales del corpus, además de aquellas categorías que necesitarían de un artículo, como locuciones adverbiales o preposicionales.

6.5. Análisis de datos

En esta investigación, adoptamos un microenfoque, con un etiquetado centrando meticulosamente en un único tipo de error, relacionado con el uso del artículo. Esta metodología nos permite explorar a fondo diversas métricas, el número de ocurrencias aceptables, el número de ocurrencias desviadas y el análisis de estas ocurrencias (tanto aceptables como desviadas) a través del prisma de variables multifacéticas relacionadas tanto con las muestras —tales como el género textual de los textos analizados y la función sintáctica de los sintagmas estudiados—, como con las informantes —los conocimientos de español previos al ingreso a la universidad o el nivel de competencia lingüística en L2 y L3—. Este enfoque facilita una comprensión más profunda y matizada de cómo se manifiesta este tipo específico de error, permitiendo un análisis detallado y centrado que busca ofrecer percepciones más precisas y fundamentadas.

6.5.1. Análisis de errores

Tradicionalmente, al hablar sobre el error en el contexto de la Lingüística Contrastiva, se identifican tres modelos: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y el análisis de la interlengua (IL).

El AC, originado en los años cuarenta, buscaba prevenir errores en la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la eliminación de interferencias entre la lengua materna y la meta. Sin embargo, en los setenta, las investigaciones demostraron que la interferencia no explicaba la mayoría de los errores, y surgió el enfoque del AE (Zuheros Garrido, 2019, p. 57).

El AE analiza las producciones reales de los estudiantes, desdramatizando el error y valorándolo como parte del aprendizaje, influyendo en los enfoques

comunicativos. El AE considera la dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua como multifacética y la relaciona con factores psicológicos, pedagógicos, sociológicos y culturales. Sin embargo, no siempre logra identificar completamente las causas subyacentes debido a la naturaleza compleja de los fenómenos observados (Zuheros Garrido, 2019, pp. 57–58).

Durante la década de los setenta, la técnica del AE alcanzó su punto álgido. Especialistas en el aprendizaje de idiomas extranjeros, al considerar los errores como fuentes de información sobre la interlengua de los estudiantes, generaron una gran cantidad de tipologías de errores, las cuales fueron aplicadas a una amplia variedad de muestras de aprendientes (Dagneaux *et al.*, 1998, p. 164).

Desgraciadamente, el AE presenta diversas debilidades sustanciales, entre las cuales se destacan de manera prominente las siguientes cinco: en primer lugar, se basa en datos de aprendices heterogéneos; en segundo lugar, sus categorías no son muy precisas; en tercer lugar, carece de la capacidad para abarcar fenómenos como la evitación; en cuarto lugar, se encuentra restringido a lo que el aprendiz no sabe ejecutar, y, en quinto lugar, ofrece una representación estática del proceso de adquisición de la segunda lengua (L2) (Dagneaux *et al.*, 1998, p. 164).

La teoría de la interlengua, un concepto seminal en el campo de la adquisición de segundas lenguas se encuentra íntimamente relacionada con los trabajos de Selinker y Corder. Selinker (1972) introdujo la noción de «interlengua» como un sistema lingüístico en desarrollo que los aprendices de una segunda lengua construyen durante el proceso de adquisición. Este concepto fue precedido por Corder (1967), quien utilizó la idea de «competencia transitoria» para describir el sistema lingüístico transitorio que un estudiante de lengua extranjera experimenta en diferentes etapas de su adquisición. La interlengua presenta tres características notables: sistematicidad, dinamismo y permeabilidad. Es un sistema único para cada aprendiz, con sus propias reglas, y, aunque variable, exhibe una estructura interna coherente. Este sistema evoluciona y se reestructura hacia la lengua meta a lo largo del tiempo.

La teoría de la interlengua va más allá de la predicción de errores y la detección de desviaciones, como hacen los modelos anteriores: busca comprender los mecanismos subyacentes en las producciones lingüísticas de los estudiantes. No obstante, esta aproximación plantea un desafío metodológico, ya que no existe un modelo teórico único que pueda abordar todos los aspectos de la interlengua. A pesar de esta dificultad, la teoría de la interlengua ha ampliado nuestra comprensión de la adquisición de segundas lenguas al considerar la naturaleza dinámica y evolutiva de los sistemas lingüísticos intermedios que los aprendices construyen en su camino hacia la competencia en la lengua meta (Zuheros Garrido, 2019, p. 59).

Más recientemente, la técnica del análisis de errores asistido por ordenador (AEO) (Dagneaux *et al.*, 1998; Granger, 2003) ha surgido como un procedimiento integrador que hereda los métodos, herramientas y rigurosidad de la lingüística de corpus, manteniendo los principios básicos y útiles del AE y teniendo en cuenta la necesidad de una comprensión holística de los sistemas lingüísticos en evolución de los aprendientes. En el AEO se aplican los siguientes

pasos: 1. Obtener muestras de datos de un corpus de aprendientes. 2. Identificar y corregir errores. 3. Etiquetar los errores. 4. Evaluar el acuerdo entre evaluadores. 5. Contar los errores. 6. Interpretar los resultados a la luz de teorías de adquisición de segundas lenguas, enseñanza de segundas lenguas o pruebas de capacitación de lengua. El AEO permite un análisis exhaustivo de errores, lo que facilita la comprensión de patrones y posibles aplicaciones pedagógicas (Dagneaux *et al.*, 1998, pp. 165–166). Esta investigación sigue las bases de esta técnica.

Para evitar llegar a conclusiones erróneas, en este estudio se utiliza el análisis de ocasiones potenciales, que es una metodología usada para analizar los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este enfoque, se cuentan los errores de cada tipo en cada nivel de competencia para identificar puntos de progresión, estabilización o retroceso. En lugar de contar los errores en relación con el total de palabras del corpus o ítems analizados, se cuentan en relación con las ocasiones en las que un aprendiz podría haber cometido ese error específico (Thewissen, 2021, p. 313). Los errores de omisión, selección, morfosintácticos y con otros determinantes se calculan con base en el total de grupos no escuetos del corpus (en su versión corregida). Por su parte, los errores de adición se obtienen teniendo en cuenta solo los grupos escuetos (en su versión corregida).

Por otra parte, el presente estudio emplea un modelo de regresión logística de efectos mixtos. Los modelos de efectos mixtos construyen, a partir de los datos, el modelo que mejor predice la variable lingüística dependiente, teniendo en cuenta tanto los llamados efectos fijos como los efectos aleatorios. Los efectos fijos son variables explicativas que constituyen el interés de la investigación. Los efectos aleatorios, en cambio, representan otras fuentes de variación que deben considerarse en el modelo, pero que no forman parte de la pregunta de investigación, como los usos individuales de los hablantes, por ejemplo. De este modo, los modelos de efectos mixtos permiten analizar situaciones lingüísticas complejas, teniendo en cuenta tanto la variación sistemática debida a distintos factores internos y externos (efectos fijos), como la variación individual atribuible a diferencias entre hablantes, tareas, etc. (efectos aleatorios) (Brezina, 2018, p. 209).

Para examinar la evolución del uso inaceptable del artículo en función del tiempo, se ajusta un modelo de regresión logística de efectos mixtos con la aceptabilidad como variable dependiente binaria (uso del artículo aceptable vs. uso del artículo no aceptable), incluyendo como predictores fijos el semestre, el tipo de artículo y la interacción entre estos dos predictores fijos, y añadiendo un intercepto aleatorio por informante para tener en cuenta las diferencias individuales entre aprendientes.

Análisis múltiple

El mayor valor que aporta un corpus como el CLEAE es la posibilidad de obtener dos tipos de datos igualmente valiosos para el estudio de la adquisición de la L3 que tienen como variable independiente el tiempo. Por un lado, podemos analizar la trayectoria grupal, comprendiendo cuáles son los aspectos de la lengua relevantes a nivel general y que afectan a todo el grupo de informantes. Por otro

lado, también puede ser analizada la variación individual, lo que nos puede dar una visión mucho más detallada de los diferentes procesos de adquisición (Meunier, 2015, p. 382).

Las diferencias individuales, considerando el grado de conocimiento meta-lingüístico explícito desarrollado tanto en el proceso de adquisición de la L1 como en la de la L2 y las diferencias relacionadas con la memoria operativa, la atención o la capacidad de percepción (entre otras muchas) son aspectos que se deberían tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un estudio longitudinal de estas características (Bardel y Sánchez, 2017, p. 85). Con base en estas cuestiones, y con la atención focalizada en el cambio en el tiempo, procedimos a diseñar un sistema de anotación completo que permite llevar a cabo los análisis que se describirán más abajo.

6.5.2. Diseño y evaluación del esquema de etiquetado de errores

En lo que respecta a la anotación de errores, una de las principales dificultades es la confiabilidad. En el caso de algunos errores cometidos por estudiantes, como la concordancia de número y género, las reglas están claramente definidas. Sin embargo, otros tipos de errores, como la presencia y elección de artículos o preposiciones, son más difíciles de anotar debido a que los hablantes nativos difieren ampliamente en cuanto a lo que se considera un uso aceptable (Valverde y Ohtani, 2014, p. 234).

Para abordar esta problemática en el marco de este proyecto, fue necesario crear un esquema de anotación preliminar para los errores en el uso de los artículos. Este se compone de dos partes (una morfosintáctica y otra etiológica).

Clasificación morfosintáctica de los errores

La taxonomía de errores de naturaleza morfosintáctica se diseñó siguiendo los esquemas previamente planteados por Vázquez (1991), Santiago Alonso (2009), Valverde y Ohtani (2014) e Ionin y Díez-Bedmar (2021). A continuación, se presenta la taxonomía de errores con ejemplos ilustrativos obtenidos del CLEAE:

1. Adición (AD, AI⁵⁰): ocurre cuando el artículo usado por el aprendiente no es necesario, y debería usarse el artículo cero en su lugar.

(15) *para algunos era bueno ser en {*la ~ Ø} casa pero [AD]*

2. Omisión de artículo (OD, OI): sucede cuando el aprendiz no utiliza ningún artículo, pero la oración debería contener uno, ya sea definido o indefinido.

(16) *Luego, voy a clase hasta {*Ø ~ las} dos de la tarde. [OD]*

⁵⁰ En las abreviaturas del tipo de error D se refiere al artículo definido, I al indefinido, OD a otro tipo de determinante, G al género y N al número.

3. Error de selección (SDI, SID): se da cuando el aprendiz utiliza un artículo definido en lugar de un indefinido, o viceversa.

(17) *Habitualmente llevo ropas cómodos. Por ejemplo, {*el ~ un} vestido.* [SDI]

4. Error de selección entre artículo y otro determinante (SODe): acontece cuando el estudiante usa un artículo, en lugar de otro determinante o viceversa.

(18) *{*Una ~ Mi} artista favorito es Mitski.* [SODe]

5. Error de selección entre artículo y otra palabra que no es un determinante (SOP): el estudiante un artículo cuando quiere usar una palabra de otra categoría que no sea un determinante o viceversa.

(19) *{*El ~ Él} es de artista.* [SOP]

6. Error de concordancia (CG, CN): se produce cuando el artículo no concuerda en género o número con el sustantivo o el adjetivo al que acompaña.

(20) *Yo sé tocar {*la ~ el} piano.* [CG]

7. Error de orden (ORD): se trata de un error en el que el artículo se sitúa en una parte de la oración que no le corresponde.

(21) *Creo que tiene relación con {*los todos ~ todos los} sentidos.* [ORD]

Clasificación etiológica de los errores

La clasificación etiológica de los errores se puede hacer en diferentes niveles de profundidad, dependiendo del enfoque que deseemos darle a nuestro estudio. Alexopoulou (2006), después de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica de las diversas propuestas de taxonomía para la clasificación etiológica de los errores lingüísticos, llega a las siguientes conclusiones en las que fundamenta su propio esquema (Alexopoulou, 2006, p. 28). En primer lugar, distingue claramente entre los errores interlingüísticos, causados por la interferencia de otra lengua, y los errores intralingüísticos, que son universales y se deben a la construcción creativa del aprendiente. En segundo lugar, considera que la hipergeneralización, definida como la reorganización de los materiales lingüísticos, y la simplificación, que reduce elementos redundantes favoreciendo formas más universales, son estrategias clave en la construcción de la interlengua. Finalmente, destaca que, a diferencia de la simplificación, la hipergeneralización y la hipercorrección consisten en aplicar reglas más allá del dominio que se tenga, prefiriendo en ocasiones formas menos frecuentes y más marcadas.

En la tabla 1, presentamos la clasificación que propone Alexopoulou (2006), ofreciendo una pequeña explicación para cada tipo de error:

Tabla 1. Taxonomía etiológica de errores.

Tipo de causa	Tipo de error	Explicación
Inter-lingüístico	transferencia de la L1	Los aprendientes aplican estructuras y reglas de su L1
	transferencia de la L2	Los aprendientes aplican estructuras y reglas de su L2
	transferencia de una L3	Los aprendientes aplican estructuras y reglas de una L3 de la que tienen algún tipo de conocimiento
Intra-lingüístico	simplificación	Se simplifican estructuras gramaticales o léxicas a menudo debido a la falta de conocimiento de reglas más complejas.
	neutralización	Sucede cuando un rasgo distintivo de dos o más elementos en un idioma se reduce o neutraliza en ciertos contextos, lo que hace que los elementos parezcan idénticos en ciertas situaciones, a pesar de que deberían ser diferentes en términos de algún aspecto gramatical.
	aplicación incompleta de las reglas	Se usan estructuras gramaticales de manera parcial, lo que puede resultar en una producción desviada.
	evasión	Se evitan estructuras complejas.
	hipergeneralización	Aplicación de una regla aprendida en un dominio que no le corresponde.
	analogía	Se aplican reglas o formas gramaticales de manera incorrecta basándose en similitudes superficiales con otras estructuras.
	hipercorrección	Se intenta corregir una estructura incorrecta en la L2 aplicando reglas que no son aplicables.
	ignorancia de las restricciones de las reglas	No se conocen y, por lo tanto, no se aplican las reglas gramaticales.

Como la teoría subyacente a nuestro estudio está centrada en la adquisición de terceras lenguas, nuestro sistema de etiquetado de errores no será tan riguroso en el plano etiológico como el que propone Alexopoulou. Nos centraremos en la distinción de los diferentes tipos de errores interlingüísticos, marcando el resto como intralingüísticos. Añadiremos una tercera etiqueta que refleje la imposibilidad de elegir entre los dos cuando el codificador no sea capaz de comprender la naturaleza del error.

No obstante, estaremos atentos a los errores por omisión que se dan cuando el aprendiente sustituya una forma hacia la que se siente inseguro con otra con la que se siente más familiarizado. Esta actuación puede ser resultado tanto de la influencia interlingüística como de la intralingüística (Alexopoulou, 2006, p. 28). Teniendo en cuenta, como hemos mencionado en el apartado teórico, que los estonios tienden a usar los demostrativos y los numerales como artículos en algunos contextos, no sería de extrañar que nos encontráramos estos tipos de determinantes usados en lugar de los artículos debido a la influencia de la L1.

Una vez estuvo listo el diseño preliminar, este fue compartido con dos anotadores externos, ambos experimentados lingüistas y profesores de español como lengua extranjera, que anotaron una parte de los textos, lo que permitió comprobar la fiabilidad del esquema de etiquetado. La fiabilidad del esquema se testó en varios niveles: la categorización del elemento lingüístico al que modificaba el artículo; la identificación del error, el etiquetado del error, la corrección del error, la causa del error y, en caso de ser esta interlingüística, la procedencia de la transferencia. Antes de la evaluación, la investigadora proporcionó a los anotadores la información necesaria sobre el estudio y la clasificación de errores. Este enfoque tenía múltiples propósitos, como validar el esquema de anotación, identificar ambigüedades en los textos fuente o evaluar las interpretaciones de manera adecuada (Artstein, 2017, p. 2).

En primer lugar, los tres codificadores llevaron a cabo un estudio preliminar en el que codificaron 60 ítems. Posteriormente, procedieron a reunirse para realizar un análisis cualitativo conjunto, discutiendo cada una de las categorías y las discrepancias encontradas. En este primer análisis, resultó bastante evidente que las divergencias, en la mayoría de los casos, residían en comprender si los errores tenían una naturaleza interlingüística o una intralingüística.

A continuación, los 3 codificadores procedieron a analizar 436 ítems. Para la elección de estos ítems se tuvo en cuenta que hubiera ejemplos de todos los usos del artículo que se pretendían estudiar, en todos los contextos sintácticos posibles, así como que hubiera ejemplos de todos los errores representados en el corpus. Se seleccionaron muestras de lengua de todas las tareas y de todos los participantes.

Una vez finalizada la codificación, se procedió a realizar un estudio cuantitativo. Para ello, se analizaron cada una de las variables objeto de estudio mediante tablas cruzadas, las cuales permitieron comparar los valores correspondientes a la asignación relativa según las distintas categorías de respuesta posibles por columna. A partir de esta comparación, junto con las pruebas de contraste chi-cuadrado y el tamaño del efecto medido a través de la V de Cramer⁵¹, determinamos

⁵¹ La prueba chi-cuadrado evalúa si existe una relación significativa entre dos variables categóricas al comparar las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas bajo la hipótesis nula. La prueba se basa en calcular la suma de las diferencias al cuadrado entre las frecuencias observadas y las esperadas, divididas por las esperadas, para determinar si las discrepancias son estadísticamente significativas o pueden atribuirse al azar (Field, 2018, pp. 1209-1210). Por su parte, la V de Cramer es una prueba que calcula el tamaño del efecto. El tamaño del efecto se utiliza para evaluar la fuerza de asociación entre variables categóricas, particularmente cuando se aplican pruebas de chi-cuadrado (Brezina, 2018, p. 14).

si existían evidencias estadísticas que nos permitieran afirmar si la medición de los diferentes observadores concordaba o no. A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico de la validación interobservador.

En primer lugar, se analizó la categorización del sustantivo. Este análisis arrojó resultados dispares, sorprendiendo a los codificadores que pensaban que había un consenso contundente en cuanto a la naturaleza de los sustantivos.

Tabla 2. Primeros resultados del análisis de la validación interobservador.

Sustantivo	Interobservador			
	Cod 1	Cod 2	Cod 3	
Locución adv.	1,4 % (6)	0,45 % (2)	1,8 % (8)	1,2 % (16)
No contable	20,6 % (90)	11,1 % (48)	20,9 % (91)	17,5 % (229)
No sustantivo	0,7 % (3)	1,2 % (5)	1,6 % (7)	1,1 % (15)
Plural contable	25,9 % (113)	26,7 % (116)	25,7 % (112)	26,1 % (341)
Propio	0,9 % (4)	0,45 % (2)	1,1 % (5)	0,84 % (11)
Singular contable	49,8 % (217)	59,7 % (259)	48,2 % (210)	52,5 % (686)
Sustantivo omitido	0,7 % (3)	0,9 % (4)	0,7 % (3)	0,8 % (10)
	33,4 % (436)	33,4 % (436)	33,4 % (436)	(1308)

	p-valor	Est.	Resultado
χ^2	0,001	32,00	Alt. Significativo
	Valor	Interpretación	
V	0,111	Pequeño	

Como se puede ver en la tabla 2, marcado en amarillo, el codificador 2 no categorizó los sustantivos singulares contables y los sustantivos no contables de la misma manera que lo hicieron los codificadores 1 y 3. Hubo, por lo tanto, que realizar una pequeña investigación para comprender la discrepancia.

Según la *Nueva Gramática* de la RAE (2011, pp. 1544–1552), los especialistas han propuesto diversas clasificaciones semánticas para los nombres no contables, pero no hay un consenso generalizado entre ellos. Esta falta de acuerdo se debe a la dificultad de establecer límites precisos entre los subgrupos y al hecho de que las clasificaciones existentes no cubren todos los sustantivos no contables en español. La tarea se ve notablemente obstaculizada porque muchos sustantivos pueden usarse como contables o no contables según el contexto, lo que cambia su significado.

Además, los nombres no contables pueden ser tanto abstractos como concretos, lo cual añade otra capa de complejidad a su clasificación. Algunos gramáticos consideran que la distinción entre «contable» y «no contable» es un problema

intragramatical, lo que explica por qué las clases semánticas establecidas solo ofrecen generalizaciones parciales. Hay numerosos sustantivos que, desde el punto de vista gramatical, son contables en algunas lenguas, pero no contables en otras, lo cual no sería esperado si la clasificación se derivara directamente de su significado.

En español, algunos sustantivos pueden usarse tanto como contables como no contables en diferentes contextos sintácticos, lo cual es una característica notable de la lengua. Esta flexibilidad lingüística permite que la misma palabra pueda adaptarse según la necesidad comunicativa, sin seguir estrictamente las normas típicas de los nombres contables o no contables en otros idiomas.

Acudiendo a nuestro corpus, encontramos sustantivos, como los que podemos ver subrayados en el siguiente ejemplo, que fueron categorizados como no contables por los codificadores 1 y 3 y que, sin embargo, el codificador 2 consideró contables:

(22) *Es pasta con crema y con pollo.*

Es comprensible que un sustantivo como «crema» pueda ser difícil de categorizar y también que pueda ser interpretado como un sustantivo contable ya que existen contextos en los que se puede usar como tal, por ejemplo: «[...] *le encanta utilizar mascarillas faciales y cremas.*» (ejemplo tomado del *Corpus del Español: NOW*, Davies, 2016). Sin embargo, en el AE es completamente necesario que los codificadores tengan en cuenta en todo momento el contexto en el que se encuentran las palabras que son objeto de estudio. Así pues, en el ejemplo que nos ocupa, etiquetaríamos la palabra *crema* como sustantivo no contable porque en el contexto en el que se usa designa una sustancia (RAE, 2016, p. 1545).

La *Nueva Gramática* (2011, pp. 1529–1543) nos da ciertos consejos que pueden guiarnos a la hora de discernir la naturaleza contable o no contable de un sustantivo. En primer lugar, los nombres no contables se pueden cuantificar, pero no enumerar. En singular, se construyen con los determinantes indefinidos (mucho/a, bastante...). En segundo lugar, los sustantivos no contables aceptan *mitad*, pero suelen rechazar *medio/a*. En tercer lugar, en contextos donde no se utiliza un artículo ni otro tipo de determinante, los sustantivos contables en plural alternan con los no contables en singular, y ambos se oponen a los contables en singular, que generalmente no se aceptan en estos entornos. Asimismo, el objeto directo del verbo *haber* presenta el mismo contraste. Los verbos *abundar* y *escasear* generan una alternancia similar, pero con estos verbos los sustantivos no contables se utilizan con un determinante. Además, los sustantivos no contables pueden utilizarse sin artículo ni otros determinantes como sujetos en singular (casi siempre pospuestos) de ciertos verbos de existencia o acontecimiento. Al igual que en las alternancias mencionadas previamente, en estos casos también estos verbos pueden ir acompañados por sustantivos contables en plural, mientras que los contables en singular suelen ser rechazados. También, un gran número de sustantivos no contables, casi todos concretos, pueden llevar el adjetivo *abundante*. Por este motivo, dicho adjetivo se ha considerado como el diagnóstico más fiable para

identificar la pertenencia a esta clase gramatical. Por último, una característica común de los sustantivos que denotan sustancias o materias es que no suelen ir acompañados de adjetivos que indican tamaño (largo, grande...). En las oraciones siguientes se comprueba la eficacia de estas sugerencias aplicadas a la palabra *crema*:

- (23) *Tenemos mucha crema.*
- (24) *Hay que echar { *media ~la mitad de la} crema.*
- (25) *Compraré crema.* [no contable en singular] ~ *Compraré guisantes.* [contable en plural] ~ **Compraré guisante.* [contable en singular]
- (26) *Hay crema.* [no contable en singular] ~ *Hay guisantes.* [contable en plural] ~ **Hay guisante.* [contable en singular]
- (27) *Escasea { *Ø ~ la crema }*
- (28) *Falta crema.* [no contable en singular] ~ *Faltan guisantes.* [contable en plural] ~ **Falta guisante.* [contable en singular]
- (29) *Echa abundante crema a la pasta, así estará más buena.*
- (30) **La crema es grande.*

Siguiendo estas directrices, los tres codificadores volvimos a clasificar los sustantivos en discordia, alcanzando unanimidad en todos ellos.

La cuantificación de errores fue una variable relativamente sencilla de codificar, ya que la identificación de errores relacionados con el uso de artículos en niveles principiante e intermedio no representa un problema para usuarios experimentados del español. De hecho, el análisis estadístico ($\chi^2 = 5,81$, $p = 0,214$, $V = .047$) evidenció que no había diferencias estadísticas significativas entre los tres codificadores.

Sin embargo, a la hora de categorizar el tipo de error, sí que se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 32,25$, $p = 0,004$). Aunque el tamaño del efecto indicó que estas diferencias no eran muy grandes ($V = 0,177$), los codificadores decidieron discutir las discrepancias. Lo que creaba una divergencia mayor eran los errores provocados por la existencia de un artículo determinado innecesario. El primer codificador había categorizado este tipo de error en 44 ocasiones, mientras que el segundo había adjudicado este error a 34 ítems y el tercero, solo a 26.

Después de observar los ítems en su contexto, los anotadores llegaron a la conclusión de que no se habían interpretado de la misma manera y se tomó la decisión de seguir un principio de cambio mínimo como así lo recomiendan Valverde y Ohtani (2014, p. 239): no se deberían marcar como errores las oraciones en las que la elección del estudiante sea aceptable, incluso si no es la mejor opción. Es decir, el objetivo del anotador debe ser producir un resultado aceptable en lugar de uno perfecto. Si el codificador no puede decidir si un ítem

contiene o no un error, debería considerarse dentro de la categoría de correcto. Para ilustrar esta decisión, ofrecemos el siguiente ejemplo:

(31) *Este anuncio consistes la gente que cantar el canto de Lidl.*

El codificador 1 adjudicó al artículo del sintagma *la gente* la etiqueta de «artículo definido innecesario». Sin embargo, los otros dos codificadores lo etiquetaron como correcto. El codificador 1 tuvo en cuenta la condición de la palabra *gente* de sustantivo no contable que, como hemos visto más arriba, puede utilizarse sin artículo. Por otra parte, los codificadores 1 y 2 consideraron que la oración de relativo que complementaba al nombre aportaba la información necesaria para poder adjudicar al artículo una función catafórica. Aunque los tres codificadores estaban de acuerdo en que lo que ellos hubieran dicho es *Este anuncio consiste en gente que canta la canción del Lidl*, también concordaron en que la producción de la informante tenía cierto grado de aceptabilidad y, por lo tanto, no podía considerarse incorrecta. En ese momento, se decidió cambiar la terminología del etiquetado y hablar de ítems aceptables e inaceptables (en lugar de correctos e incorrectos). Siempre que se considerara que había un cierto grado de aceptabilidad y pudiera justificarse, el ítem se consideraría aceptable.

Con este ajuste en mente y tras una nueva codificación, se obtuvo un resultado óptimo, y el análisis de validación interobservador ($\chi^2 = .713$, $p = 8,88$) demostró que no existían diferencias significativas desde la perspectiva estadística entre los codificadores.

El estudio etiológico de los errores fue más complicado y los codificadores no consiguieron llegar a un acuerdo. El análisis de validación interobservador, como podemos ver en la tabla 3, ofreció unos resultados inaceptables.

Tabla 3. Resultados del análisis etiológico de la validación interobservador.

Causa	Interobservador			
	Cod 1	Cod 2	Cod 3	
Intralingüística	62,2 % (107)	31,5 % (53)	37,0 % (64)	43,7 % (224)
Interlingüística	37,2 % (64)	59,5 % (100)	63,0 % (109)	53,2 % (273)
No está claro	0,6 % (1)	8,9 % (15)	–	3,1 % (16)
	33,5 % (172)	32,7 % (168)	33,7 % (173)	(513)

	p-valor	Est.	Resultado
χ^2	0,001	60,74	Alt. significativo
	Valor	Interpretación	
V	0,243	Moderado	

El principal problema radica en que es muy difícil discernir si el error es producido por la transferencia de una lengua del repertorio del aprendiente en el caso de que lo que se esté observando sea un grupo nominal escueto. Por el contrario, en los casos en los que el estudiante incorpora al sintagma un artículo innecesario, es más fácil comprender si ha habido transferencia o no. Pongamos algunos ejemplos para poder ilustrar estas afirmaciones. En la oración (32) nos encontramos con un artículo innecesario.

(32) *Ella es $\{ *una \sim \emptyset \}$ cantante.*

Como hemos dicho en el apartado teórico, en las oraciones copulativas en español, cuando el atributo que complementa a un sujeto personal es un sustantivo, este representa el conjunto de características del significado de dicho sustantivo y actúa como un adjetivo, indicando una cualidad. Por esta razón, no se considera referencial (ya que no se refiere a una entidad existente en el universo del discurso) y, por lo tanto, no se utiliza con artículo (Martínez Vázquez, 1996, p. 125).

La oración (32) fue producida la tercera semana del nivel A1 por una aprendiz que nunca había estudiado español y que tenía conocimientos previos de inglés y alemán. En ambas lenguas esta oración requeriría de un artículo indeterminado. Teniendo en cuenta que en clase se había explicado que las profesiones no se expresan con artículo a no ser que estén modificadas por algún tipo de complemento es lógico suponer que este error sí proviene del repertorio lingüístico de la estudiante y por lo tanto se puede categorizar como «interlingüístico».

Sin embargo, en la oración (33), producida en el tercer semestre de estudios, por una alumna que tiene conocimientos de inglés y ruso, nos encontramos con un ejemplo que es bastante más difícil de categorizar.

(33) *Esta empresa piensa es $\{ * \emptyset \sim una \}$ buena estrategia.*

En español, este uso del artículo con el atributo de la oración coincide con el del inglés. Podemos afirmar, pues, que el error no proviene de la transferencia del inglés. Si hubiera habido transferencia del inglés, la alumna habría producido un sintagma correcto. Sin embargo, tampoco podemos afirmar que es influencia del estonio o del ruso que no tienen artículos y, por lo tanto, usan grupos escuetos en este tipo de oración. Se podría argumentar que sí, pero lo cierto es que este error se puede atribuir a otras muchas razones como, por ejemplo, la hipergeneralización de la regla que hemos visto en el ejemplo (31). Es posible que la alumna recuerde que los atributos son, de alguna manera, diferentes en inglés y en español y que por eso decida no usar ningún artículo aquí. También puede ser posible que decida evitar el uso del artículo por falta de conocimiento o, simplemente, que sea un descuido.

La falta de certeza en estos casos nos llevó a tomar la decisión de atribuir a los errores por ausencia de artículo en contexto obligatorio (si el inglés también lo exigiera) la etiqueta de «causa desconocida». Estos ítems podrán ser estudiados en más profundidad en un estudio posterior en el que se añadan métodos experimentales para comprender con más exactitud la naturaleza de estos errores.

En los casos de error por ausencia de artículo en los que el inglés pudiera expresar lo mismo con un sintagma escueto, interpretamos que el repertorio lingüístico de la alumna influiría lo suficiente en ella como para que produjera un error. Es decir, si nos encontrábamos ante un sujeto plural genérico y la estudiante lo escribía sin artículo, se le atribuiría la etiqueta de error por influencia interlingüística del repertorio lingüístico de la informante.

Por último, en un principio, nos interesaba comprender de qué lenguas procedía la transferencia para poder poner a prueba las teorías generativistas de la transferencia absoluta de la L1 o la del factor del estatus de la L2. Sin embargo, como se puede ver en la tabla 4, los criterios de los observadores diferían demasiado para que los datos obtenidos pudieran ser considerados fiables.

Tabla 4. Resultados del análisis de procedencia de la validación interobservador.

Procedencia de la transferencia	Interobservador			
	Cod 1	Cod 2	Cod 3	
Estonio	6,3 % (4)	51,0 % (51)	41,3 % (45)	36,8 % (100)
Inglés	87,3 % (55)	22,0 % (22)	25,7 % (28)	38,6 % (105)
Repertorio	4,8 % (3)	25,0 % (25)	31,2 % (34)	22,8 % (62)
Románica	1,6 % (1)	2,0 % (2)	1,8 % (2)	1,8 % (5)
	23,2 % (63)	36,8 % (100)	40,1 % (109)	(272)

	p-valor	Est.	Resultado
χ^2	0,001	85,13	Alt. significativo

	Valor	Interpretación	
V	0,396	Moderado	

Tras estos resultados, se tomó la decisión de detectar la procedencia de la transferencia solo en los casos en que fuera obvia y se redujeron las opciones a la influencia del inglés (cuando hubiera un error de adición que coincidiera con la forma del inglés), la del repertorio lingüístico (cuando la causa del error se achacara a un rasgo compartido por más de una lengua en las que la informante tuviera experiencia) o de otra lengua (cuando fuera totalmente inequívoca su procedencia).

6.5.3. Sistema de anotación

Una vez terminado el esquema de etiquetado de errores, se procedió a diseñar el sistema general de anotación, en el que se añadió información necesaria para un análisis exhaustivo. La versión final del sistema está compuesta por tres etiquetas para cada texto analizado y siete etiquetas para cada segmento de lengua analizado. Las etiquetas de los textos especifican el nivel del curso al que la informante

está asistiendo en el momento de escribir el texto (A1, A2, B1.1, B1.2), la semana del curso en la que se produjo el texto y el género textual (biográfico, descriptivo, expositivo, argumentativo, narrativo).

Para el análisis de los ítems lingüísticos se definieron las etiquetas enlistadas en la tabla siguiente:

Tabla 5. Etiquetas con relación al uso del artículo

Variable	Etiquetas
Tipo de ítem lingüístico	singular contable, plural contable, no contable o abstracto, locución adverbial, locución sustantiva, nombre modificado por <i>todo</i> , pronombre, locución cuantificadora, nombre propio, adjetivo sustantivado, interjección o fórmula de enunciación, nombre omitido, locución preposicional, otra categoría
Función sintáctica del ítem	sujeto, objeto directo, complemento circunstancial, atributo, término del sintagma preposicional, modificador, complemento del nombre o del adjetivo, otra función
Función del artículo ⁵²	anáfora directa, anáfora asociativa, primera mención, referencia genérica, deíctico espacial, deíctico temporal, con modificador, expresión fija, complemento preposicional
Tipo de artículo	definido, indefinido, cero, otro determinante, otra palabra
Aceptabilidad	aceptable, no aceptable
Tipo de error	adición, omisión, selección, error morfológico o sintáctico, error relacionado con otros determinantes
Causa del error	interlingüística, intralingüística, desconocida
Procedencia de los errores interlingüísticos	del inglés, del repertorio lingüístico ⁵³ , de otra L3

Además de estas etiquetas, adoptamos la anotación de Ionin y Díez Bedmar (2021) marcando los grupos nominales indefinidos, solo en aquellos contextos que se podían clasificar como específicos o no específicos, para poder, después, comprobar cuál era el índice de error de selección debido al concepto de especificidad. Interpretamos que se trataba de un grupo indefinido específico cuando detectábamos una intención del hablante de referirse a algo en particular (Ionin y Díez Bedmar, 2021, p. 22).

⁵² Para esta clasificación seguimos la adoptada por Yonekawa y San Mateo Valdehita (2022)

⁵³ Como se verá más adelante, hay producciones de los estudiantes cuya desviación proviene de un rasgo que comparten dos o más de las lenguas del repertorio lingüístico de la estudiante. En ese caso, la etiqueta de la categoría «procedencia» es «del repertorio lingüístico».

6.5.4. Herramientas informáticas para el análisis

Debido a que nuestro objetivo es describir la lengua de los estudiantes y comprobar qué producciones se alejan del estándar y cuáles no, las herramientas de etiquetado gramatical (o *taggers*) que basan sus resultados en técnicas estadísticas no nos parecían suficientemente adecuadas porque no están basadas en diccionarios ni gramáticas. Las herramientas de etiquetado gramatical basadas en técnicas estadísticas utilizan corpus de referencia etiquetados a mano para analizar otros textos. El *tagger* «examina el contexto de cada palabra en el texto y lo compara con los contextos en los que aparece esa misma palabra en los corpus de referencia para deducir la etiqueta que debería llevar» (Silberztein, 2016, p. 19). Esta técnica estadística, alejada de cualquier procedimiento lingüístico, produce inevitablemente muchos casos de ambigüedad, porque etiqueta palabras con categorías erróneas en múltiples ocasiones. Asimismo, los *taggers* no tienen en cuenta unidades lingüísticas formadas por más de una palabra (Silberztein, 2016, p. 20).

Como por su naturaleza el artículo no puede aparecer de manera aislada ya que su función es la de modificar otro elemento lingüístico, las herramientas utilizadas para este estudio debían tener en cuenta las unidades formadas por más de una palabra y partir de una perspectiva lingüística. Esto implicaba, necesariamente, el etiquetado semimanual o manual. Así pues, decidimos tabular, ordenar y limpiar la base de datos con el programa Microsoft Excel, lo que nos permitió trabajar con una tabla de valores numéricos. La ventaja principal de trabajar con una tabla de Excel es que es compatible con el lenguaje de programación R. R es un entorno de programación y lenguaje de código abierto diseñado específicamente para el análisis estadístico y la visualización de datos, que proporciona gran flexibilidad y capacidad para realizar análisis avanzados (R Core Team, 2020). Utilizamos R para ajustar el modelo de regresión logística de efectos mixtos y crear gráficos que permitieran mostrar la información de manera más visual.

7. Resultados del análisis general

La modalidad escrita del corpus usado para este estudio, así como los niveles de lengua de los estudiantes hace que los géneros textuales más predominantes sean el descriptivo y el expositivo. De hecho, ocho de las 23 tareas propuestas implican la escritura de un texto descriptivo y siete de un texto expositivo, mientras que cuatro de los textos son biográficos, tres argumentativos y solo uno es narrativo.

El texto descriptivo se distingue por utilizar palabras que expresan las características de las entidades que se describen, por lo que es fundamental usar sustantivos (Gutiérrez, 2002, p. 80). Así pues, los nombres, sus modificadores (determinantes, cuantificadores) y complementos (adjetivos, sintagmas preposicionales, oraciones de relativo) van a ser abundantes en este tipo de texto, resultando en una muestra óptima para esta investigación.

Asimismo, la abundancia de textos descriptivos constituye una buena fuente de información porque favorece el estudio del uso del artículo como marcador de especificidad. En textos descriptivos, los participantes pueden escribir sobre personas, lugares y objetos importantes para ellos (Ionin y Díez-Bedmar, 2021, p. 17), pero desconocidos para el lector, con lo que se podría comprobar si se percibe un uso excesivo de artículo determinado en contextos en los que debería aparecer un artículo indeterminado.

7.1. Comparación de frecuencias entre CLEAE y selección de textos de CEDEL2

Antes de empezar con el AE llevamos a cabo un análisis de frecuencias⁵⁴ del artículo y lo comparamos con un corpus de español L1. Para esta comparación usamos una selección de textos de CEDEL2 (Lozano, 2022). Esta base de datos, de la que ya hemos hablado más arriba, contiene un subcorpus de textos producidos por hablantes de L1 español. Para la comparación con nuestro corpus elegimos solo las tareas descriptivas, producidas por mujeres, en un rango de edad comprendido entre los 19 y los 30 años para que las muestras fueran lo más parecidas posibles a las nuestras. Esta selección comprende un total de 63.662 tokens y 58.442 palabras.

En la tabla 6 se ven las frecuencias del artículo en los dos corpus analizados. Hay que tener en cuenta que en el corpus de español L3 hay un gran número de errores de omisión (como veremos más adelante), pero también existen los errores de adición, lo que aumentaría el número de artículos en el corpus. De todas formas, se puede apreciar como en el CLEAE hay un porcentaje ligeramente inferior que en el corpus nativo de frecuencia de artículos.

⁵⁴ El análisis de frecuencias se llevó a cabo con la herramienta Sketch Engine, en su versión web (Kilgarriff *et al.*, 2014)

Tabla 6. Comparación de métricas entre CLEAE y CEDEL2.

Métrica	CLEAE	CEDEL2
Número de ocurrencias	5.508	5.544
Número de ocurrencias por millón de tokens	83.845,4	87.084,92
Porcentaje de todo el corpus	8,38 %	8,708 %
Tamaño del corpus (en tokens)	65.690	63.662

7.2. Análisis descriptivo general

El total de los ítems analizados fue de 14.440. Es importante recalcar en este punto que se tuvieron en cuenta no solo los sintagmas nominales sino también todas las estructuras gramaticales en las que pudiera aparecer un artículo como, por ejemplo, la locución cuantificadora *un poco*. Asimismo, se tuvieron en cuenta para el recuento los sintagmas con cualquier tipo de determinante debido a la existencia, como hemos visto más arriba, de errores producidos por la confusión entre el artículo y otro tipo de determinante.

En la tabla 7 podemos ver el análisis descriptivo general.

Tabla 7. Análisis descriptivo general.

Categoría		Frecuencia
Tipo de determinante	artículo determinado	30,4 % (4384)
	artículo indeterminado	7,8 % (1124)
	ausencia de artículo (artículo cero)	43,1 % (6230)
	otro determinante	18,4 % (2658)
	otra palabra	0,3 % (44)
Tipo de ítem lingüístico	Nombre contable singular	36,80 % (5314)
	Nombre contable plural	30,40 % (4390)
	Nombre no contable o abstracto	16,71 % (2413)
	Nombre propio	10,31 % (1489)
	Otra categoría	5,78 % (834)
Aceptabilidad	Aceptable	79,2 % (11439)
	Inaceptable	20,8 % (3001)

7.3. Análisis descriptivo de errores

Como podemos ver en la tabla 7, un 20,8 % de las estructuras analizadas presentan algún tipo de error que hacen la construcción inaceptable. A continuación, ofrecemos un análisis descriptivo de los tipos de error anotados en este corpus y sus frecuencias. La mayoría de estos errores, como se observa en la tabla 8, pertenecen al uso desviado de los artículos.

Tabla 8. Análisis descriptivo de errores.

Tipo de error	Frecuencia
adición de artículo	14,7 % (442)
omisión de artículo	48,8 % (1463)
selección de artículo	11,1 % (332)
error morfológico o sintáctico	20,4 % (613)
error en otros determinantes	5,0 % (151)
total	100 % (3001)

Los errores en otros determinantes no son relevantes para nuestro estudio y se han contabilizado solo por una cuestión de coherencia: si estábamos contabilizando los determinantes que se confundían con los artículos, debíamos tener en cuenta también los determinantes que se usaban de una manera aceptable y, por lo tanto, los restantes, es decir, los determinantes erróneos por algún otro tipo de problema quedaban sin etiquetar, lo que nos parecía incongruente. Así pues, se muestran las frecuencias de este tipo de error en los apartados que siguen, pero no se hará especial énfasis en su descripción a no ser que, de alguna manera, esta influya en la producción de artículos.

Como ya nos esperábamos al redactar las hipótesis de este trabajo, los errores de omisión son los más numerosos. Sin embargo, como se puede ver en la figura 1, encontramos también un porcentaje bastante alto de errores morfosintácticos. Aunque sí esperábamos encontrar errores de este tipo, no esperábamos que el porcentaje fuera tan alto lo que nos hace sospechar que la reducción de errores con el tiempo no se produzca realmente.

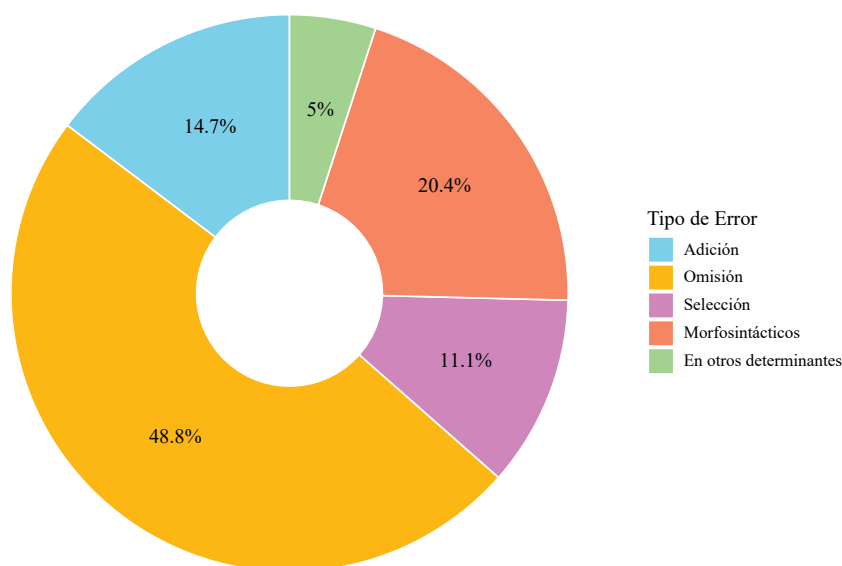


Figura 1. Porcentajes de tipos de error del corpus global.

A fin de matizar el análisis descriptivo anterior y evitar interpretaciones sesgadas basadas únicamente en frecuencias absolutas, se ha aplicado el análisis de ocasiones potenciales (AOP) propuesto por Thewissen (2013, 2021). Este enfoque permite ponderar la frecuencia de cada tipo de error en función del número total de ocasiones en que dicho error podría haberse producido en el corpus, proporcionando así una visión más precisa de su peso relativo. Los resultados del AOP revelan que los errores de omisión son los más frecuentes, con un 15,57 % de errores del total de las ocasiones potenciales, lo que evidencia una dificultad persistente en el uso obligatorio del artículo en español. Le siguen los errores de adición, con un porcentaje del 8,77 %. Los errores morfosintácticos alcanzan un 6,52 %, a continuación se sitúan los errores de selección, con un 3,53 % y, por último, los errores en otros determinantes presentan una tasa muy baja, con un 1,61 %.

Estos resultados confirman la prominencia de la omisión como el tipo de error más sistemático en el corpus, pero también nos ayudan a comprender mejor los porcentajes totales que habíamos visto más arriba. Aunque los errores morfológicos son numerosos, la comparación con las ocasiones potenciales muestra que las estudiantes son capaces de producir muchas estructuras con concordancia de género y número adecuada. Asimismo, los errores de adición que podían parecer escasos en los datos anteriores reflejan un porcentaje más alto si tenemos en cuenta las ocasiones potenciales, lo que demuestra que el sobreuso de los artículos es realmente un aspecto que debemos investigar. En los siguientes subapartados comentaremos brevemente estos resultados generales.

7.3.1. Errores de omisión

Los errores de omisión pueden ser fácilmente atribuibles a la influencia interlingüística. Si las dos lenguas dominantes en su repertorio lingüístico (el estonio y el inglés) no tienen ninguna marca de referencialidad en un contexto determinado, es difícil que las alumnas perciban la necesidad de usar un artículo en español. Sin embargo, como hemos visto en el capítulo metodológico, no siempre es fácil discernir si un error proviene de la influencia o es producto, simplemente, de un desconocimiento de las normas. En la tabla 9 podemos ver el alto número de ítems que han sido catalogados con la etiqueta de «causa desconocida».

Tabla 9. Errores de omisión según causa etiológica.

Total de errores de omisión	Errores intralingüísticos	Errores interlingüísticos	Errores por causa desconocida
100 % (1463)	0,8 % (12)	54,7 % (800)	44,5 % (651)

Lo que sí parece lógico pensar es que los errores de omisión van a descender con el tiempo por un doble motivo. Por una parte, es de esperar que el apoyo en el repertorio lingüístico descienda conforme las alumnas van recibiendo más *input* y se van familiarizando cada vez más con la lengua española. Por otra parte, el proceso de percatación de las palabras funcionales debería ir haciéndose cada vez más intenso, hasta que las alumnas sean totalmente conscientes de la existencia del artículo y de su uso, diferente del inglés, aunque al producirlo, cometan errores. En el apartado relativo a la evolución de los errores a través del tiempo veremos si se cumple esta predicción.

7.3.2. Errores morfosintácticos

Como se puede ver en el gráfico 1 que muestra la distribución de los errores según los tipos, los errores morfológicos (género y número) y los sintácticos (problema con el orden de las palabras) tienen un porcentaje mayor del esperado (20,4 % de todos los errores). Aunque el AOP ha demostrado que si tenemos en cuenta las ocasiones potenciales, la presencia de errores no resulta tan alarmante (solo el 6,52 % de las estructuras en las que se podría haber cometido este tipo de error), nos parece importante no perder de vista la cuestión de la concordancia por si es un error recurrente a lo largo del tiempo.

Tanto la lengua estonia como la inglesa no tienen marca de género, por lo que estos errores podrían achacarse a la influencia interlingüística. Esta hipótesis vendría reforzada por el hecho de que son los más numerosos de entre los morfosintácticos, como se puede ver en la tabla 10 y también demuestra el AOP con un 5,20 % de errores de género en ocasiones potenciales, frente a 0,69 % de número y 0,63 % de orden de palabras.

Tabla 10. Errores morfosintácticos.

Errores morfosintácticos	Errores de género 79,77% (489)	Artículo determinado	35,23 % (216)
		Artículo indeterminado	14,85 % (91)
		Otros determinantes	26,69 % (182)
	Errores de número 10,6 % (65)	Artículo determinado	6,68 % (41)
		Otros determinantes	3,92 % (24)
	Errores de orden de palabras 9,62 % (59)	Artículo determinado por indeterminado	1,63 % (10)
		Otros determinantes	7,99 % (49)
Total	100 % (613)		

Sin embargo, si observamos las producciones de las alumnas, es fácil comprobar que, en ocasiones, el problema no viene tanto de la transferencia, sino más bien de la hipergeneralización de ciertas normas, por analogía o por desconocimiento de las normas gramaticales, como podemos ver en los siguientes ejemplos.

(34) *Por ejemplo recuerdo que {*el sál ~ la}⁵⁵ era muy caro.*

(35) *[...] y en {*los ~ las} manos de chica es un arma.*

(36) *Es {*un ~ una} celebración muy alegre y un poco triste porque es {*la ~ el} última día*

Así pues, podríamos afirmar que las dificultades relacionadas con el género vienen producidas por una doble influencia inter e intralingüística, lo que hace que el elevado número de errores de género que encontramos en el corpus no sea, en realidad, tan sorprendente.

Si bien es verdad que los errores de género son lo suficientemente numerosos como para ser tenidos en cuenta, es necesario recalcar que no proceden necesariamente de un desconocimiento en el uso o la interpretación de los artículos. El aprendiz debe darse cuenta de que el idioma que está adquiriendo incluye características inherentes de género y aprender el género de cada nuevo sustantivo. Aunque se pueden hacer ciertas generalizaciones, como que las formas que terminan en *-o* suelen ser masculinas y las que terminan en *-a* suelen ser femeninas, tales generalizaciones son bastante engañosas, a menudo incorrectas e insuficientes para explicar muchos casos.

Aunque los aprendices de L2 con una L1 que tiene género podrían llegar más rápidamente a la conclusión de que la L2 es un idioma con género, el problema

⁵⁵ En este trabajo no se marcan más errores que los que quieren señalarse y que están directamente relacionados con el tema del que se está hablando. El resto del texto queda tal cual lo produjo cada alumna.

de determinar qué sustantivo tiene qué género no es necesariamente sencillo. Además de darse cuenta de que los sustantivos tienen género, el hecho de que la concordancia de género se realiza en artículos y adjetivos también debe ser aprendido, junto con las realizaciones morfológicas apropiadas del género (Bruhn de Garavito, 2002, p. 22). Esto conlleva un cierto tiempo de asimilación, práctica y adaptación a este rasgo de la lengua española por parte de cualquier alumno, independientemente de su L1 y es lógico pensar que este tipo de dificultad va a ser superado con una mayor exposición al *input*. El contraste de este tipo de errores y la variable de los diferentes semestres, que veremos más adelante, revelará si efectivamente estos errores se reducen o no con el tiempo.

7.3.3. Errores de adición

Los errores de adición pueden ser indicadores del progreso o falta de él en el uso del artículo. Si encontramos muchos artículos de adición que no sean de influencia interlingüística en las producciones de una alumna significa que, cuanto menos, la alumna es consciente de la existencia del artículo y está intentando utilizarlo. Efectivamente, cuando consultamos el corpus, vemos que la mayor parte de los errores proceden de la hipergeneralización o la analogía (ejemplo 36), lo que implica que hay un proceso consciente de aplicación de las normas.

- (37) *Prefiero viajar en verano, porque me encanta la clima calido y en verano no tiene {*las ~ Ø} clases.*

Este ejemplo ilustra un caso bastante frecuente que es el de asignar artículos determinados a los grupos nominales en función de objeto directo, independientemente de si no están hablando de la totalidad de la especie, expresan cantidades indeterminadas o se refieren a hábitos o características estables de los individuos.

7.3.4. Errores de selección

Los errores de selección representen un porcentaje muy bajo. Además de los errores producidos por la confusión entre definitud y especificidad, se encuentran ejemplos en los que se ha usado un posesivo o un demostrativo en lugar del artículo.

- (38) *Por ejemplo reciclar {*mi ~ la} basura, dona {*mi ~ la} ropa que no uso, también no usar cosas de un uso.*
- (39) *Es tema muy sensible pero creo que {*este ~ la} empresa⁵⁶ lo sabe y piensa es buena estrategia para ganar atención para ganar atención del marketing.*

⁵⁶ Es la primera vez que se hace referencia a la empresa en el texto. La estructura acepta el artículo determinado porque se trataría de una anáfora asociativa: al comienzo se ha dicho que se va a hablar de un anuncio publicitario de una pasta de dientes y se puede hacer fácilmente la conexión mental de que la empresa se refiere a la productora de dicha pasta de dientes.

Cabría esperar que la mayoría de los errores de selección provinieran de la influencia interlingüística, pero lo cierto es que se detectan muchos casos que se deben a una causa intralingüística. De hecho, se encuentran ejemplos numerosos de estructuras impersonales con posesivos en tercera persona que son inaceptables en español como podemos ver en el siguiente ejemplo:

(40) [...] es cuando se puede controlar *{*sus ~ las}* emociones, [...].

7.4. Análisis descriptivo de errores según la naturaleza del sustantivo

En este apartado analizamos los errores según el tipo de sustantivo al que acompañan los determinantes. Nos concentraremos en los tres elementos que cuentan con más producciones: los sustantivos contables en singular, los sustantivos contables en plural y los sustantivos incontables. En la tabla 11 mostramos las proporciones de ítems aceptables y no aceptables.

Tabla 11. Análisis descriptivo de errores según la naturaleza del sustantivo.

	Sust. singular	Sust. plural	Sust. no contable
Aceptable	76,53 % (4067)	76,54 % (3360)	83,83 % (2023)
No aceptable	23,47 % (1247)	23,46 % (1030)	16,16 % (390)
Total	100 % (5314)	100 % (4390)	100 % (2413)

Parece que las alumnas usan un número inferior de estructuras con sustantivos contables, lo que tiene mucho sentido si tenemos en cuenta la naturaleza de las tareas de las primeras etapas de aprendizaje en las que las alumnas tienen que hablar de aspectos concretos de su vida cotidiana. No se empiezan a tratar cuestiones más abstractas y globales hasta los primeros temas del B1. Comprobamos cuáles son los tipos de error que se producen con estas categorías en la tabla 12:

Tabla 12. Análisis descriptivo de tipos de error según la naturaleza del sustantivo.

Tipo de error	Sust. singular	Sust. plural	Sust. no contable
Adición de artículo	9,54 % (119)	18,64 % (192)	16,41 % (64)
Omisión de artículo	48,99 % (611)	39,81 % (410)	62,56 % (244)
Selección de artículo	17,48 % (218)	7,28 % (75)	5,64 % (22)
Error morfológico o sintáctico	17,80 % (222)	28,83 % (297)	12,31 % (48)
Error en otros determinantes	6,17 % (77)	5,44 % (56)	3,08 % (12)
	100 % (1247)	100 % (1030)	100 % (390)

Los resultados del AOP revelan que los errores de omisión son los más frecuentes en las construcciones con sustantivos contables en singular, con un 13,81 % de errores del total de las ocasiones potenciales. Le siguen muy de cerca los errores de adición, con un porcentaje del 13,36 %, los errores morfosintácticos, con un 5,02 %, los de selección, con un 4,93 %, y, por último, los errores en otros determinantes, con un 1,74 %. En las construcciones con sustantivos contables en plural, los errores más frecuentes son los de omisión, con un 15,73 %, seguidos por los errores morfosintácticos, con un 11,39 %, los de adición, con un 10,77 %, los de otros determinantes, con un 2,15 %, y los de selección, con un 2,88 %. En el caso de los sustantivos no contables, el error más frecuente vuelve a ser la omisión, con un 30,61 %, seguido por los errores morfosintácticos, con un 6,02 %, los de adición, con un 3,96 %, los de selección, con un 2,76 %, y, por último, los errores en otros determinantes, con un 1,51 %.

Podemos ver en la tabla 12 que, en los tres casos, los errores de omisión son los más frecuentes, sin embargo, su proporción relativa dentro de las ocasiones potenciales permite ver que hay una clara dificultad por parte de las estudiantes a usar el artículo con los sustantivos no contables. Consultamos el corpus para comprobar si este tipo de error se produce en gran medida por la influencia interlingüística. Efectivamente, un 70,49 % de las estructuras han sido etiquetadas como procedentes de la influencia interlingüística.

7.5. Análisis descriptivo de errores según función sintáctica de los grupos nominales

En este apartado nos concentraremos en los entornos sintácticos en los que se encuentran las estructuras desviadas de este estudio. Comenzamos ofreciendo una revisión general de las estructuras aceptables e inaceptables según desempeñen una u otra función sintáctica.

Si nos concentramos en las estructuras inaceptables, podemos ver en la tabla 13 que el mayor número de errores se encuentra en las estructuras que desempeñan las funciones de término del sintagma preposicional, objeto directo y sujeto. Sin embargo, los resultados del AOP revelan que la función con mayor proporción de errores es la de sujeto, con un 23,93 % de estructuras no aceptables sobre el total de ocasiones potenciales. Le sigue la función de atributo, con un porcentaje del 22,96 %. Vemos que los grupos en posición de complemento no verbal alcanza un 22,4 %. A continuación se sitúan las funciones de objeto directo, con un 20,74 %, y término del sintagma preposicional, con un 20,25 %.

Tabla 13. Análisis descriptivo de ítems según función sintáctica.

Funciones	Tipo de recuento	Aceptabilidad		Total
		Aceptable	No aceptable	
Sujeto	Recuento	1726	543	2269
	% dentro de Función	76,1%	23,9%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	15,1%	18,1%	15,7%
	% del total	12,0%	3,8%	15,7%
Objeto directo	Recuento	3088	808	3896
	% dentro de Función	79,3%	20,7%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	27,0%	26,9%	27,0%
	% del total	21,4%	5,6%	27,0%
Complemento circunstancial	Recuento	302	64	366
	% dentro de Función	82,5%	17,5%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	2,6%	2,1%	2,5%
	% del total	2,1%	0,4%	2,5%
Atributo	Recuento	688	205	893
	% dentro de Función	77,0%	23,0%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	6,0%	6,8%	6,2%
	% del total	4,8%	1,4%	6,2%
Término del sintagma preposicional	Recuento	4876	1238	6114
	% dentro de Función	79,8%	20,2%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	42,6%	41,3%	42,3%
	% del total	33,8%	8,6%	42,3%
Modificador	Recuento	112	6	118
	% dentro de Función	94,9%	5,1%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	1,0%	0,2%	0,8%
	% del total	0,8%	0,0%	0,8%
Complemento (del nombre, del adjetivo o del adverbio)	Recuento	432	125	557
	% dentro de Función	77,6%	22,4%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	3,8%	4,2%	3,9%
	% del total	3,0%	0,9%	3,9%
Otra función	Recuento	215	12	227
	% dentro de Función	94,7%	5,3%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	1,9%	0,4%	1,6%
	% del total	1,5%	0,1%	1,6%
Total	Recuento	11439	3001	14440
	% dentro de Función	79,2%	20,8%	100,0%
	% dentro de Aceptabilidad	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	79,2%	20,8%	100,0%

A continuación, nos centraremos únicamente en los contextos sintácticos más frecuentes que, además, presentan un porcentaje elevado de estructuras desviadas en relación con las ocasiones potenciales. Aunque las estructuras desviadas en función de atributo muestran una proporción considerable de errores, hemos decidido no abordarlas en detalle. Esto se debe a que no son muy frecuentes y, además, a que los errores de adición —posiblemente atribuibles a la influencia del inglés (por ejemplo, **Soy una profesora*, calco de *I am a teacher*)— no alcanzan una frecuencia destacada dentro de las ocasiones potenciales (9,14 %). El tipo de error que predomina en esta función sintáctica es, una vez más, la omisión (20,98 %), un patrón que, como veremos, se repite también en las demás funciones analizadas en profundidad.

Comenzamos con el estudio de las estructuras que presentan una mayor concentración de errores en relación con su número de ocasiones potenciales: aquellas en las que un sustantivo, con o sin modificadores o complementos, aparece en posición de sujeto. En la figura 2 podemos ver la frecuencia de errores en los ítems desviados en función de sujeto.

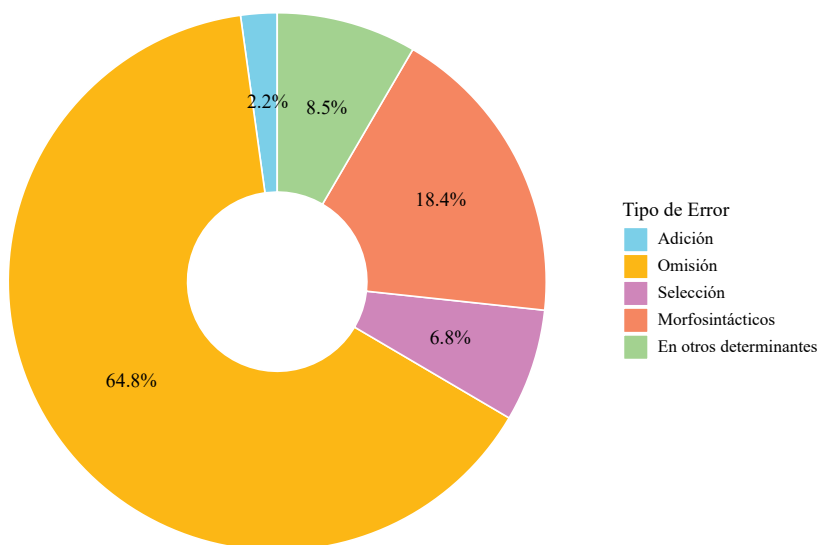


Figura 2. Frecuencia de errores en los ítems en función de sujeto.

Como hemos visto en el capítulo teórico, los sujetos escuetos están muy restringidos en español y contrastan claramente con los plurales en inglés, particularmente con los de sentido genérico. Asimismo, estudios previos ya habían demostrado que este contexto era muy problemático para los alumnos (Montrul e Ionin, 2012; Santiago Alonso, 2009). Así pues, los grupos escuetos desviados (ejemplos 41 y 42) son los más relevantes en este contexto sintáctico.

(41) *{*Ø ~ Las} Carreras que se pueden estudiar por ejemplo es [...]*

(42) *Creo que {*Ø ~ las} campañas de salud son muy necesitas.*

En la tabla 14 se ofrecen en detalle los tipos de error en grupos que realizan la función de sujeto.

Tabla 14. Errores en ítems en función de sujeto

Errores en ítems en función de sujeto	Error de adición 2,20 % (12)	Artículo determinado	2,03 % (11)
		Artículo indeterminado	0,18 % (1)
	Error de omisión 64,08 % (348)	Artículo determinado	63,17 % (343)
		Artículo indeterminado	0,92 % (5)
	Error de selección 6,81 % (37)	Artículo determinado por indeterminado	0,92 % (5)
		Artículo indeterminado por determinado	2,3 % (11)
		Artículo determinado por otro determinante	0,55 % (3)
		Artículo indeterminado por otro determinante	0,0 % (0)
		Otro determinante por artículo determinado	1,1 % (6)
		Otro determinante por un artículo indeterminado	0,74 % (4)
		Artículo determinado por otra palabra	0 % (0)
		Artículo indeterminado por otra palabra	0,18 % (1)
		Otra palabra por artículo determinado	1,1 % (6)
		Otra palabra por artículo indeterminado	0,37 % (2)
	Error morfosintáctico 18,41 % (100)	Error de género	15,84 % (86)
		Error de número	2,3 % (11)
		Error en el orden de palabras	0,55 % (3)
	Errores con otros determinantes 8,47 % (46)		
Total	100 % (543)		

Los resultados del AOP revelan que los errores de omisión son los más frecuentes en la función de sujeto, con un 18,40 % de errores del total de las ocasiones potenciales. Le siguen los errores morfosintácticos, con un porcentaje del 5,29 %. El resto de los errores presentan unos porcentajes tan bajos que no son significativos. Consultamos el corpus para comprobar si, tal y como se espera, el error de omisión en posición de sujeto es particularmente problemático cuando el sintagma es plural o contiene un sustantivo no contable.

Tabla 15. Errores de omisión según la naturaleza del sustantivo.

Tipo de ítem	Errores de omisión
Nombre singular contable	27,30 % (95)
Nombre plural contable	42,82 % (149)
Nombre no contable	13,51 % (47)
Nombre propio	10,06 % (35)
Pronombre	2,59 % (9)
Nombre con cuantificador <i>todo</i>	3,45 % (12)
Adjetivo sustantivado	0,29 % (1)
Total	100 % (348)

Efectivamente, como se ve en la tabla 15, el mayor número de errores se da en los plurales contables y, además, solo uno de ellos es específico, lo que coincide con los resultados esperados, ya que, como hemos dicho más arriba, el inglés diferencia plurales específicos y genéricos, poniendo a los primeros un artículo definido.

Una vez observados algunos de los errores característicos en posición de sujeto, procedemos a mostrar los resultados de las producciones desviadas en función de objeto directo. En primer lugar, ofrecemos la figura 3 con la distribución de los tipos de error de los ítems analizados en función de objeto directo:

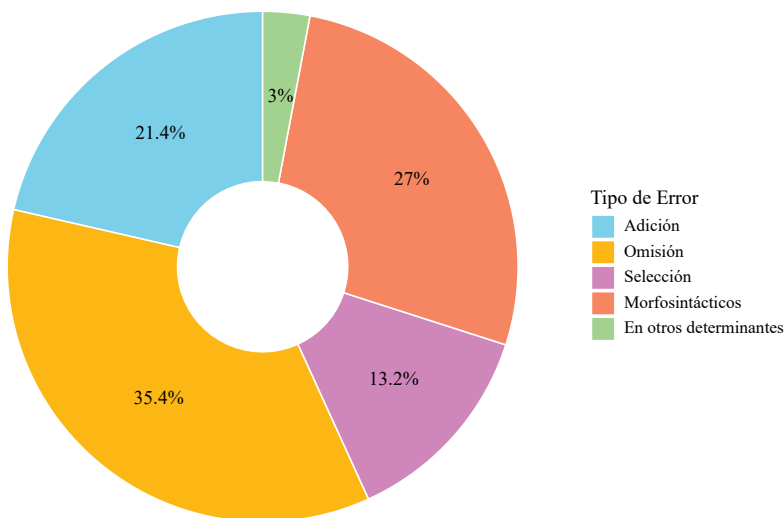


Figura 3. Frecuencia de errores en los ítems en función de objeto directo.

Los resultados del AOP revelan que los errores de omisión son los más frecuentes en la función de objeto directo, con un 12,36 % de errores del total de las ocasiones potenciales. Le siguen los errores de adición, con un porcentaje del 10,93 %, y los errores morfosintácticos, con un 9,42 %. A continuación se sitúan los errores de selección, con un 4,63 %, y, por último, los errores en otros determinantes, con un 1,04 %. Como podemos ver, los resultados difieren mucho de los que habíamos visto en los grupos en posición de sujeto.

Aunque los errores de omisión son abundantes, el porcentaje es menor que el que veíamos en los grupos en función de sujeto. Además, los porcentajes de los errores de adición y morfosintácticos, así como los de selección son más altos en general que los que veíamos en los sujetos. Así pues, esta función se revela difícil a la hora de determinar el artículo correcto que se debe usar. El caso de los errores de adición nos parece lógico porque se detectan en el corpus muchas desviaciones en grupos plurales genéricos con artículo, como vemos en el siguiente ejemplo, donde una alumna fluctúa entre el uso con y sin artículo:

- (43) *Ahora siento muy bien porque fue una experiencia diferente y tendría las oportunidades para descansar mucho, leer libros, ver películas, escuchar música, cocinar {*los ~ Ø} platos diferentes.*

Lo mismo ocurre con palabras incontables que expresan cantidades indeterminadas y no se refieren a la totalidad de la especie:

- (44) [...] *hay {*la ~ Ø} gente mala.*

La cuestión del amplio porcentaje de errores morfosintácticos en grupos nominales en función de objeto directo es más difícil de interpretar a primera vista. Sin embargo, si consultamos el corpus para entender esta tendencia, comprobamos que en este entorno sintáctico encontramos un número alto de errores por un incorrecto orden de palabras. Este tipo de error está más relacionado con otros determinantes que con los artículos.

Especial mención merece el adjetivo determinativo *diferente*. Esta palabra está en proceso de gramaticalización y puede usarse como cuantificador en posición prenominal. En este caso tendría un significado similar a *varios*. Sin embargo, usada en posición posnominal tiene una función de adjetivo y equivale a *de tipos diferentes* o *no semejante* (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española). Encontramos numerosos ejemplos de *diferente* con significado cuantificador usado en posición posnominal en grupos con y sin artículo:

- (45) *Yo entiendo que en la universidad son {* los obligaciones diferentes ~ diferentes obligaciones} [...]*
- (46) *Tomo de agua suficiente y como {verdaderos diferentes ~ diferentes tipos verduras}.*

Para comprender más en profundidad las desviaciones producidas en grupos nominales en función de objeto directo, mostramos la tabla 16 con las frecuencias de los subtipos de errores:

Tabla 16. Errores en ítems en función de objeto directo.

Errores en ítems en función de objeto directo	Error de adición 21,41 % (173)	Artículo determinado	20,4 % (165)
		Artículo indeterminado	1,0 % (8)
	Error de omisión 35,39 % (286)	Artículo determinado	25,2 % (204)
		Artículo indeterminado	10,1 % (82)
	Error de selección 13,24 % (107)	Artículo determinado por indeterminado	4,82 % (39)
		Artículo indeterminado por determinado	0,86 % (7)
		Artículo determinado por otro determinante	0 % (0)
		Artículo indeterminado por otro determinante	0,49 % (4)
		Otro determinante por artículo determinado	4,82 % (39)
		Otro determinante por un artículo indeterminado	0,86 % (7)
		Artículo determinado por otra palabra	0 % (0)
		Artículo indeterminado por otra palabra	0,12 % (1)
		Otra palabra por artículo determinado	1,11 % (9)
		Otra palabra por artículo indeterminado	0,12 % (1)
	Error morfosintáctico 26,98 % (218)	Error de género	22,4 % (181)
		Error de número	1,6 % (13)
		Error en el orden de palabras	3,0% (24)
	Errores con otros determinantes 2,97 % (24)		
Total	100 % (808)		

Como podemos observar en la tabla 16, los errores debidos a la omisión del artículo determinado vuelven a ser los más numerosos. Ya hemos visto en el apartado teórico que el español ofrece mayores restricciones a la hora de usar grupos nominales escuetos que el inglés. No es de extrañar, entonces, que alumnas con poca experiencia en la lengua española no encuentren ningún problema en expresiones como la que sigue:

(47) *Es un tipo de campaña [...] que valora {*\emptyset ~ el} feminismo.*

Esta oración, que en inglés sería *It is a type of campaign that values feminism* y en estonio *See on teatud tüüpi kampaania, mis väärtustab feminismi*, consta de un sustantivo abstracto en función de objeto directo. Ya hemos visto más arriba cómo el inglés admite grupos escuetos con nombres abstractos mientras que el español es más restrictivo. En este ejemplo concreto, debemos ir al aspecto léxico del verbo para comprender la necesidad de usar un artículo con el objeto directo.

Podemos clasificar el verbo *valorar* como un verbo estativo que expresa actitud afectiva siguiendo a Santiago Alonso (2022, p. 345) que se basa en la clasificación de De Miguel (1999). La ausencia de dinamismo y la naturaleza temporalmente homogénea de estos predicados impide, en términos generales, que introduzcan nuevas entidades en el discurso. Esto se debe a que sus argumentos suelen estar formados por sustancias o materias que son homogéneas y carecen de un límite inherente. Tales verbos se entienden como propiedades o relaciones permanentes asociadas a los individuos que las expresan, en lugar de ser eventos que se puedan situar en un espacio y tiempo específicos. Por lo tanto, los predicados estativos no son compatibles con grupos escuetos (Santiago Alonso, 2022, p. 345).

Mención especial se merecen los sustantivos que van precedidos por el modificador *todo*. Como hemos visto en el apartado teórico, este cuantificador funciona de diferente manera en inglés y en español. En inglés, cuando *all* se refiere a una clase completa de personas o cosas, no se usa *the*: «*All children love stories*» (Cambridge University Press, s. f.). Sin embargo, al tratarse de un sustantivo plural, el mismo significado solo se consigue en español con el artículo (RAE y Asociación de Academias de la lengua española, s. f.): *A todos los niños les gustan las historias*. En el corpus se encuentran varias ocurrencias de combinaciones erróneas con *todo* (48).

(48) [...] *es muy importante conocer como se usan todos {*\emptyset ~ las} pataformas.*

Cabe destacar, por último, que, contrariamente a lo que se podría pensar, no hay muchas estructuras desviadas acompañando al verbo *tener*. De las 766 ocurrencias contabilizadas, solo 51 se pueden considerar inaceptables gramaticalmente. A pesar de que se esperaba que aparecieran muchos ejemplos de objeto directo con artículo innecesario debido a las restricciones de este verbo, solo 20 ocurrencias muestran dicha combinación.

Revisamos en detalle, por último, las producciones desviadas en función de término del sintagma preposicional. En la figura 4, mostramos los porcentajes de distribución de los tipos de error de los grupos nominales en función de término del sintagma preposicional:

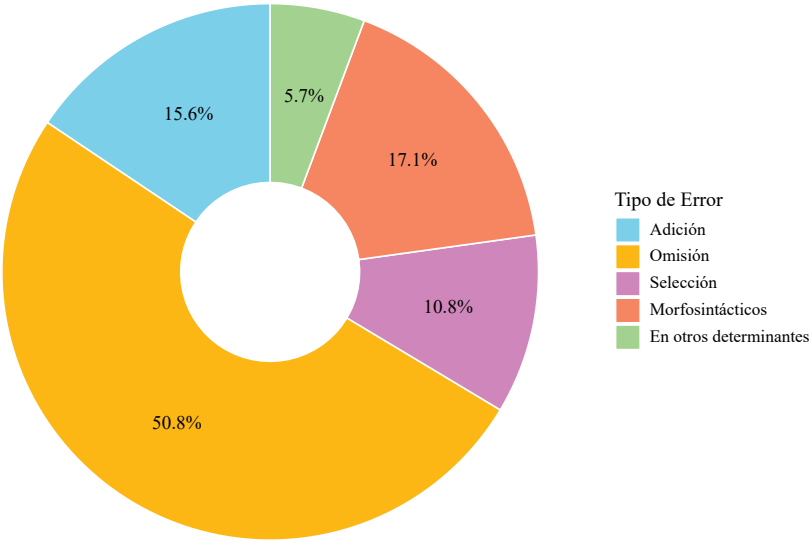


Figura 4. Frecuencia de errores en los ítems en función de término del sintagma preposicional.

Como podemos ver en la figura 4, los errores de omisión representan la mitad de las estructuras desviadas. Es indudable, pues, que existe un desconocimiento por parte de las informantes de este estudio acerca de la presencia de artículos en los sintagmas preposicionales. En la tabla 17 se muestran en detalle con las frecuencias de los subtipos de errores.

Tabla 17. Frecuencias de errores en ítems en función de término del sintagma preposicional.

Errores en ítems en función de término del sintagma preposicional	Errores de adición 15,59 % (193)	Artículo determinado	15,1 % (187)
		Artículo indeterminado	0,5 % (6)
	Errores de omisión 50,81 % (629)	Artículo determinado	46,77 % (579)
		Artículo indeterminado	4,04 % (50)
	Errores de selección 10,82 % (134)	Artículo determinado por indeterminado	2,83 % (35)
		Artículo indeterminado por determinado	0,81 % (10)
		Artículo determinado por otro determinante	0,81 % (10)

		Artículo indeterminado por otro determinante	0,0 % (0)
		Otro determinante por artículo determinado	1,86 % (23)
		Otro determinante por un artículo indeterminado	0,65 % (8)
		Artículo determinado por otra palabra	1,37 % (17)
		Artículo indeterminado por otra palabra	0,16 % (2)
		Otra palabra por artículo determinado	0,08 % (1)
		Otra palabra por artículo indeterminado	2,26 % (28)
	Error morfosintáctico 17,12 % (212)	Error de género	12,36 % (153)
		Error de número	2,67 % (33)
		Error en el orden de palabras	2,10 % (26)
	Errores con otros determinantes 5,65 % (70)		
Total	100 % (1238)		

De esta tabla podemos extraer que la mayor dificultad se encuentra en el uso del artículo determinado que produce muchos errores de omisión y adición. También son destacables los errores de género. A continuación, ofrecemos una serie de ejemplos de usos desviados del artículo, extraídos de nuestro corpus, que ilustran los errores más habituales encontrados en sintagmas nominales que hacen la función de término del sintagma preposicional.

Ejemplos de error de omisión:

(49) [...] habla de diferentes temas que son importantes para { *Ø ~ los } estonios.

(50) [...] fue menos la gente en { *Ø ~ el } supermercado y compraron menos.

Se aprecia un alto índice de ausencia de artículo determinado en oraciones de relativo con preposición. No es de extrañar ya que estas construcciones empiezan a aparecer en el *input* que se ofrece a las estudiantes al final del nivel A2. Es habitual encontrar en el corpus producciones como la siguiente:

(51) [...] me encanta trabajo en { *Ø ~ el } que puede ayudar personas mayores.

Ejemplos de error morfosintáctico:

- (52) *Después de {*la ~ las} clases [...].*
(53) *[...] porque tiene un poco luz en {*la ~ el} día.*

Ejemplos de error de adición:

- (54) *Por eso creo que estoy enferma por {*la ~ Ø} segunda vez.*
(55) *Además, prefiriendo trabajar en {*un ~ Ø} equipo y estoy responsabilidad, [...]*

Ejemplos de error de selección:

- (56) *En {*un ~ mi} tiempo libre [...]*
(57) *En el lunes voy a {*en ~ un} grupo de teatro.*

Ha sido demostrado que las preposiciones son un aspecto que también ha resultado ser bastante problemático para los estudiantes estonios (Kruse, 2018; Kruse y Rapún Mombiola, 2023; Rapún Mombiola y Tramallino, 2023) ya que el estonio apenas tiene preposiciones y se decanta por el uso de los posfijos (Kruse, 2018, p. 118). Los estudios realizados en esta área han demostrado que las preposiciones suponen una dificultad que no se supera con el paso del tiempo. Los sintagmas preposicionales suponen, pues, un doble desafío ya que contienen dos de los aspectos de los que carece el estonio (artículos y preposiciones).

Además, en el caso de las preposiciones, la transferencia del inglés puede ser problemática y negativa puesto que estas, en muchas ocasiones, no tienen una traducción directa. Esto ocurre particularmente en el caso de las preposiciones locativas y de dirección de las que el inglés tiene en abundancia para expresar diferentes matices. El español, sin embargo, es mucho más vago, como podemos ver en el siguiente ejemplo en el que todas las variantes se pueden traducir al español como *Voy al supermercado: I'm going to/across to/round to/down to/up to/over to the supermarket*. (Butt, Benjamin y Moreira Rodríguez, 2019, p. 481). En nuestro corpus, encontramos ejemplos también:

- (58) *Yo no trabaja porque para mí es difícil trabajar y estudiar {*en lo ~ al} mismo tiempo*

Percibimos un número elevado de errores (366) producidos por omisión del artículo en sintagmas nominales con función de término del sintagma preposicional por causa de la transferencia interlingüística. No es difícil suponer que, si los estonios deben producir preposiciones y artículos, dos elementos lingüísticos que ellos no tienen, van a encontrar difícil la tarea y, muy posiblemente, buscarán ayuda en su lengua fuente que, en este caso, no puede ser otra que el inglés que tiene ambos elementos. Encontramos numerosas estructuras calcadas del inglés a las que les falta un artículo, como podemos ver en la oración 59.

(59) [...] *era posible chatear con mis amigos gracias a {*\emptyset \sim las} redes sociales.*

Sin embargo, debemos destacar que también se encuentran numerosos ejemplos de producciones sin artículo que en inglés también necesitarían uno. Es más, el número de términos del sintagma preposicional sin artículo con sustantivo singular contable se eleva a 240. Ofrecemos, a continuación, un ejemplo.

(60) [...] *trabajamos en {*\emptyset \sim el} bosque.*

Un caso especialmente problemático para los estudiantes estonios son las expresiones temporales (Kruse y Rapún Mombiela, 2023; Rapún Mombiela y Tramallino, 2023). Por ejemplo, al hablar de los días de la semana en español, es importante considerar dos aspectos clave. En primer lugar, los días de la semana, con la excepción del sábado y el domingo, terminan en -s, lo que puede generar confusión al determinar si se está utilizando en singular o plural. En segundo lugar, las expresiones de tiempo que indican los días de la semana en español no requieren preposición, sino que utilizan el artículo definido, el cual cumple diferentes funciones según la intención del hablante.

Por un lado, se emplea en una frase singular con una intención deíctica temporal cuando el hablante se refiere a momentos específicos en la línea del tiempo (por ejemplo, *Llego el lunes*). Además, las frases nominales singulares que combinan el artículo definido con un día de la semana también pueden tener un uso de anáfora asociativa (por ejemplo, *El año pasado, empezamos el miércoles y terminamos el domingo*) (RAE, 2016, p. 2028). Por otro lado, las frases nominales temporales en plural tienden a interpretarse como una acción habitual (por ejemplo, *Ibamos los domingos*) (RAE, 2016, p. 3308). En contraste, tanto el estonio como el inglés emplean construcciones locativas para expresar usos deícticos y anafóricos (Kruse y Rapún Mombiela, 2023, p. 29).

Asimismo, el español difiere del inglés en las expresiones de la hora (*a las seis* vs. *at six*) al tener que usar obligatoriamente un artículo. Estas diferencias en las lenguas del repertorio lingüístico de nuestras informantes hacen que sea normal encontrarnos con oraciones como las siguientes.

(61) *{*En \sim Los} lunes tengo tres clases.*

(62) [...] *me levanto a {*\emptyset \sim las} seis*

7.6. Errores y tarea

Antes de abordar la relación entre los errores y las diferentes tareas, se ofrecen dos tablas: en la tabla 18 se presenta la información general de las tareas (nombre, género textual y número de palabras) y en la 19 están las estadísticas descriptivas de longitud de los textos.

Tabla 18. Tareas del corpus incluidas en esta investigación.

Nivel	Tarea	nombre	género	Número total de palabras (15 textos)
A1	1	Da información personal sobre ti.	Biográfico	909
	2	Habla de tu familia.	Descriptivo	1178
	3	Escribe un correo explicando por qué quieres hacer un curso en España	Expositivo	1226
	4	Cuenta cómo es una semana normal en tu vida.	Descriptivo	1421
	5	Escribe un correo electrónico sobre tu campus.	Expositivo	1879
	6	Presenta tu candidatura a un trabajo.	Argumentativo	1545
	7	Escribe tu entrada en la web <i>Podemos hacer un tándem</i> .	Biográfico	2629
A2	8	Explica tu biografía viajera.	Biográfico	1764
	9	Describe a una persona de tu pasado.	Descriptivo	1580
	10	Cuenta cómo os conocisteis.	Narrativo	1428
	11	Habla sobre tu estilo u otra estética que te guste.	Descriptivo	1755
	12	Escribe una receta.	Descriptivo	1385
	13	¿A qué generación perteneces?	Biográfico	1860
B1.1	14	Explica las diferencias entre el libro digital y el libro en papel.	Argumentativo	1460
	15	¿Cómo será la educación del futuro?	Expositivo	3786
	16	¿Cómo organizas tu tiempo?	Descriptivo	4652
	17	¿Te consideras una consumidora responsable? ¿Por qué?	Argumentativo	3346
	18	Escribe un texto sobre un anuncio publicitario o una campaña.	Descriptivo	3566
B1.2	19	Escribe sobre un acontecimiento histórico de Estonia o de algún otro país.	Expositivo	4370
	20	Escribe un texto sobre los peligros relacionados con el uso de internet.	Expositivo	4210
	21	Escribe un texto sobre una fiesta o celebración que conozcas bien.	Descriptivo	4499
	22	¿Qué es la inteligencia emocional?	Expositivo	4418
	23	¿Cómo te impactó la pandemia y cómo usaste internet en esa época?	Expositivo	3863

Las estadísticas descriptivas que se presentan en la tabla 19 ofrecen un resumen informativo sobre la distribución y variabilidad de la longitud de los textos en el conjunto de datos analizado. La media indica el promedio de la longitud de los textos, proporcionando una medida central de la tendencia. La mediana señala el valor medio de la distribución, donde la mitad de los textos tiene una longitud mayor y la otra mitad menor, ofreciendo una medida central que es menos sensible a valores extremos o atípicos en comparación con la media. La desviación estándar mide la dispersión o variabilidad de las longitudes de los textos alrededor de la media, indicando cuán dispersos están los datos. El máximo y el mínimo representan los valores extremos en el conjunto de datos, mostrando respectivamente la longitud más larga y más corta de los textos. Finalmente, el rango, que es la diferencia entre el máximo y el mínimo, proporciona una rápida apreciación de la amplitud total de las longitudes observadas en el conjunto de datos.

Tabla 19. Distribución y variabilidad de la longitud de los textos del corpus.

Tarea	Media	Mediana	Desv. est.	Máximo	Mínimo	Rango
1	60,6	58,0	10,84	96	48	48
2	78,53	82,0	21,82	125	45	80
3	81,73	70,0	32,25	175	49	126
4	94,73	88	33,27	209	65	144
5	125,26	128	42,54	222	60	162
6	103	90	35,53	182	66	116
7	175,26	168	49,31	248	92	156
8	117,6	105	51,40	290	74	216
9	105,33	104	24,75	149	68	81
10	95,2	86	21,52	148	76	72
11	117	104	46,43	210	62	148
12	92,33	80	34,46	161	45	116
13	124	113	39,04	206	41	165
14	97,33	95	30,05	143	39	104
15	252,4	286	87,90	367	104	263
16	310,13	306	65,96	459	151	308
17	223,06	210	70,08	443	118	325
18	237,73	227	69,37	359	110	249
19	291,33	268	100,40	598	171	427
20	280,66	290	86,10	432	111	321
21	299,93	302	67,89	443	175	268
22	294,53	306	61,06	393	141	252
23	257,53	231	65,43	407	172	235

Para ver las diferencias con mayor claridad se ofrece la figura 5 donde se puede apreciar que la diferencia de palabras cambia radicalmente entre las tareas 14 y 15. Eso es porque allí es donde se produce el cambio entre los niveles A2 y B1.1. Las alumnas son capaces de crear textos más extensos y también de ser más creativas por lo que la potencialidad de cometer errores va a ser también mayor.

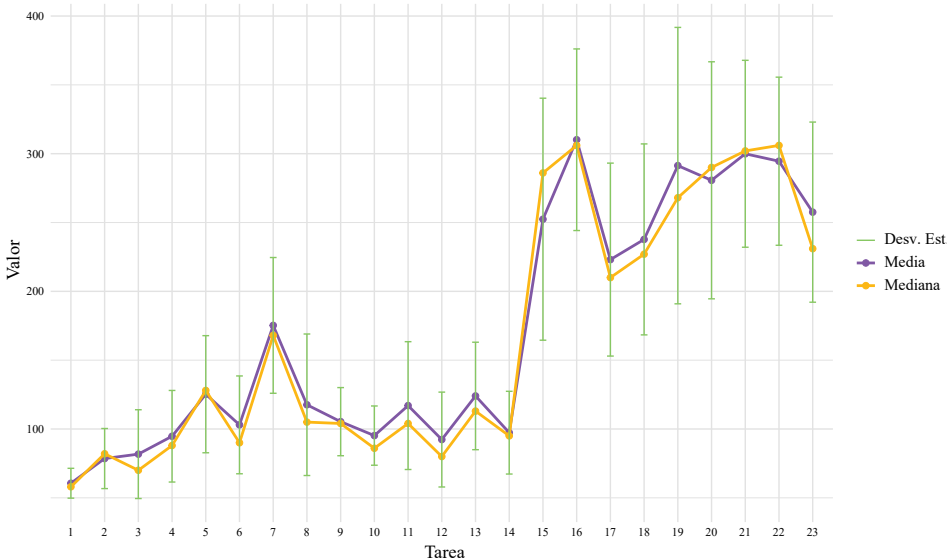


Figura 5. Longitud media de los textos.

A continuación, presentamos una tabla que muestra la relación entre las tareas y los tipos de error. Se pueden observar diferencias entre las tareas, por ejemplo, en la tarea 2, el tipo de error que más se repite es el de errores en otros determinantes (17,2%), siendo este el menos frecuente en general en todo el resto de las tareas. El tema de esta tarea, la familia, implica el uso de los posesivos, con lo que no es sorprendente que encontremos más errores de estos determinantes que de artículos, sobre todo teniendo en cuenta la corta extensión de estos textos (recordemos que los textos de la tarea 2 tienen una media de 78,8 palabras). Las oraciones de estos textos son simples y breves, normalmente se componen de sujeto verbo y atributo (*Mi madre es inteligente*) o sujeto verbo y objeto directo (*Mi padre tiene cincuenta y dos años*). Así pues, el uso de artículos será muy limitado.

Tabla 20. Distribución de tipos de error y tarea.

Tarea	Tipo de error					
	Adición	Omisión	Selección	Morfosint.	Otros determ.	
1ª	1,4 % (6)	0,5 % (8)	2,1 % (7)	0,3 % (2)	2,0 % (3)	0,9 % (26)
2ª	1,4 % (6)	0,8 % (11)	3,6 % (12)	0,2 % (1)	17,2 % (26)	1,9 % (56)
3ª	0,5 % (2)	1,4 % (20)	0,9 % (3)	1,5 % (9)	1,3 % (2)	1,2 % (36)
4ª	2,5 % (11)	3,1 % (46)	7,2 % (24)	3,6 % (22)	1,3 % (2)	3,5 % (105)
5ª	4,8 % (21)	6,9 % (101)	3,3 % (11)	3,1 % (19)	1,3 % (2)	5,1 % (154)
6ª	1,1 % (5)	1,8 % (27)	1,8 % (6)	2,6 % (16)	0,7 % (1)	1,8 % (55)
7ª	4,3 % (19)	3,9 % (57)	4,2 % (14)	2,9 % (18)	5,3 % (8)	3,9 % (116)
8ª	4,8 % (21)	3,3 % (48)	2,7 % (9)	2,8 % (17)	0,7 % (1)	3,2 % (96)
9ª	3,6 % (16)	1,5 % (22)	3,3 % (11)	2,1 % (13)	14,6 % (22)	2,8 % (84)
10ª	3,6 % (16)	1,2 % (17)	2,1 % (7)	0,7 % (4)	4,0 % (6)	1,7 % (50)
11ª	2,3 % (10)	5,5 % (81)	3,9 % (13)	1,8 % (11)	–	3,8 % (115)
12ª	1,6 % (7)	3,1 % (46)	0,6 % (2)	2,4 % (15)	0,7 % (1)	2,4 % (71)
13ª	2,0 % (9)	4,2 % (61)	2,4 % (8)	2,8 % (17)	2,0 % (3)	3,3 % (98)
14ª	1,4 % (6)	3,3 % (48)	2,1 % (7)	2,3 % (14)	0,7 % (1)	2,5 % (76)
15ª	7,9 % (35)	10,0 % (147)	3,9 % (13)	8,8 % (54)	3,3 % (5)	8,5 % (254)
16ª	5,4 % (24)	6,6 % (96)	12,3 % (41)	7,3 % (45)	5,3 % (8)	7,1 % (214)
17ª	5,9 % (26)	6,1 % (89)	4,8 % (16)	5,2 % (32)	1,3 % (2)	5,5 % (165)
18ª	4,8 % (21)	5,5 % (81)	5,1 % (17)	7,2 % (44)	6,6 % (10)	5,8 % (173)
19ª	5,4 % (24)	5,7 % (83)	7,5 % (25)	6,4 % (39)	4,6 % (7)	5,9 % (178)
20ª	6,1 % (27)	6,0 % (88)	6,6 % (22)	8,2 % (50)	12,6 % (19)	6,9 % (206)
21ª	12,2 % (54)	7,8 % (114)	7,2 % (24)	10,1 % (62)	4,0 % (6)	8,7 % (260)
22ª	8,6 % (38)	7,0 % (102)	9,9 % (33)	9,0 % (55)	5,3 % (8)	7,9 % (236)
23ª	8,6 % (38)	4,8 % (70)	2,1 % (7)	8,8 % (54)	5,3 % (8)	5,9 % (177)
	14,7 % (442)	48,8 % (1463)	11,1 % (332)	20,4 % (613)	7,3 % (151)	(3001)

A continuación ofrecemos también los porcentajes resultantes del porcentaje AOP para tener una visión más clara del uso real de los artículos según las ocasiones potenciales. El AOP aplicado longitudinalmente a lo largo de las 23 tareas revela una evolución desigual en la frecuencia de errores en el uso de los artículos. Las tasas de error globales por tarea oscilan entre un mínimo del 8,67 % (tarea 3) y un máximo del 25,42 % (tarea 4), con un repunte más marcado a partir de la segunda mitad del conjunto de tareas. En las primeras tareas, los errores más frecuentes son los de selección y omisión, aunque su incidencia es relativamente

baja: por ejemplo, en la tarea 1, los errores de selección representan solo el 2,41 % de las estructuras, y los de omisión, un 2,76 %. A partir de la tarea 4, sin embargo, se observa un aumento claro de la omisión (11,14 %) y de la selección (5,81 %), acompañados por un crecimiento también en los errores morfosintácticos (5,32 %). Esta tendencia se acentúa en las tareas 15 a 23, donde las tasas de omisión se estabilizan en torno al 6–10 %, con picos como el de la tarea 15 (10,02 %), y los errores morfosintácticos alcanzan valores preocupantes (por ejemplo, 10,10 % en la tarea 21). Las tareas finales (21 y 22) presentan además los porcentajes más elevados en errores de adición (12,20 % y 8,59 %, respectivamente), lo que indica que las alumnas son más conscientes de que deben usar los artículos. En cuanto a los errores en otros determinantes, aunque son en general menos frecuentes, ya hemos visto que, en ciertas tareas, adquieren un peso considerable, como en la tarea 2 (7,45 %) o la tarea 20 (12,63 %).

Las tareas con un número mayor de palabras, como las tareas 15, 16, 19, 20 y 21 (que superan las 4000 palabras), tienden a tener un mayor número de errores. Esto es comprensible, ya que, a mayor cantidad de texto, mayor es la posibilidad de cometer errores. Sin embargo, no siempre la tarea con más palabras es la que presenta más errores. Por ejemplo, la tarea 16, que tiene 4646 palabras, muestra un porcentaje relativamente bajo de errores de adición (5,9 %) y selección (4,8 %), pero alto en errores morfosintácticos (7,3 %) y con determinantes (7,1 %).

Las tareas más cortas, como la 1 y la 3, tienden a tener un número menor de errores absolutos, pero en algunos casos, los porcentajes de ciertos tipos de errores (como los de selección o morfosintácticos) son comparativamente altos en relación con la extensión o las ocasiones potenciales. Ya hemos comentado más arriba que los errores morfosintácticos no son necesariamente producto de un desconocimiento del significado y uso del artículo sino, más bien, el resultado de un proceso de instrucción corto. Las alumnas todavía no saben qué palabras son masculinas o femeninas y también es lógico pensar que van a tener problemas a la hora de declinar el artículo en plural, algo que es ajeno para la mayoría de ellas.

Como se ha comentado más arriba, la tarea 4 presenta un porcentaje muy alto de errores dentro de las ocasiones potenciales. No es de extrañar, ya que en esta tarea tienen que hablar de su rutina por lo que deben producir muchas expresiones de tiempo. Ya hemos visto en el capítulo teórico que las estructuras de las expresiones de tiempo difiere en inglés y en español y por eso pueden ser problemáticas. A eso se añade que el artículo en español en estas expresiones tiene una función deíctica (algo que no ocurre en inglés). No es de extrañar, pues, que un texto en el que expresan la hora, los días de la semana y las partes del día contenga más errores que otros⁵⁷.

A primera vista, es bastante sorprendente encontrar un alto número de errores, sobre todo de omisión, en la tarea número 5. Sin embargo, si exploramos las características de la tarea no resulta tan extraño. En esta tarea, las aprendices

⁵⁷ Para más información sobre la producción de expresiones temporales en español por parte de estudiantes estonios, se recomienda la consulta de Rapún Mombiela y Tramallino (2023) y Kruse y Rapún Mombiela (2024).

tienen que responder a un email de una estudiante española que se llama Elsa. Elsa quiere estudiar en Tartu y les pide información sobre la universidad. En un texto descriptivo como el que deben escribir, se van a necesitar muchos sustantivos que expresen lo que hay en la universidad y estos sustantivos van a tener que ir acompañados de artículos. Veamos un ejemplo. Marcamos en verde los sintagmas inaceptables por error de artículo.

Hola!

Nombre de la universidad es Universidad de Tartu, es **universidad público**. Está en Estonia, en Europe, en **el ciudad Tartu**. Está en el centro de Tartu. En la universidad tiene quince mil estudiantes aproximado. **Carreras** que se pueden estudiar son **las economía**, derecha, idiomas y medicina. En el campus está **biblioteca grande**, donde **estudiantes** ir en **el tiempo libre** y estudian. Porque **Universidad de Tartu** está en el centro de Tartu, tiene más cafés diferentes. Al lado de **universidad** hay **café de Universidad de Tartu**. La universidad ofrece actividades culturales y la casa de deportivas está cerca de el campus. También la universidad ofrece vivir **en la residencia**⁵⁸. En Tartu no tienen otras universidades pero tiene en Tallinn y en Pärnu.

Como podemos ver, encontramos errores de distinta índole (morfosintáctico, de selección) pero, sobre todo hay errores de omisión. Además de los errores en posición de sujeto que ya sabemos que son esperables y problemáticos, se añade la dificultad que supone para los estudiantes estonios el uso de los verbos *haber*, *ser*, *estar* y *tener*. Estos verbos, con regímenes diferentes, resultan especialmente difíciles por influencia de la L1, ya que, en la mayoría de los casos, podrían traducirse con un único verbo, *olema*, que, en presente de indicativo, se realiza en la forma afirmativa como *on* y en la negativa como *ei ole* para todas las personas. Veamos algunos ejemplos de estos verbos con su traducción al estonio.

1. *es* { $\emptyset$ ~ una} universidad {*público* ~ pública}: *on* avalik ülikool
2. En el campus {*está* ~ *hay*} { $\emptyset$ ~ una} biblioteca grande: Ülikoolilinnakus *on* suur raamatukogu.
3. *Tiene* más cafés diferentes: *on* rohkem erinevaid kohvikuid
4. Al lado de { $\emptyset$ ~ la} universidad {*hay* ~ *está*} { $\emptyset$ ~ el} café de { $\emptyset$ ~ la} Universidad de Tartu: Ülikooli kõrval *on* Tartu Ülikooli kohvik.
5. En Tartu no {*tienen* ~ *hay*} otras universidades: Tartus *ei ole*⁵⁹ teisi ülikoole.

Lo que se desprende de los ejemplos anteriores es que la complejidad que supone para un estonio distinguir entre la diferencia de significado de estos verbos en español es, sin duda, tan grande, que los artículos desempeñan un papel secundario en su proceso de aprendizaje. No es sorprendente, pues, que encontremos un nivel tan alto de estructuras desviadas en esta tarea.

⁵⁸ Hay varias residencias de estudiantes.

⁵⁹ *Ei ole* es la forma negativa de *on*.

Otra tarea en la que se perciben muchos errores (especialmente de omisión) es la número 22. En esta tarea, las estudiantes tienen que dar su propia definición de inteligencia emocional y explicar qué habilidades emocionales tienen ellas más desarrolladas y cuáles menos. No nos resulta chocante que haya tantos errores de omisión porque la naturaleza de los textos conlleva que se usen muchos nombres abstractos. Ya hemos visto, en el apartado teórico, que el inglés y el español no funcionan de la misma manera con los sintagmas escuetos. El español es mucho más restrictivo que el inglés y esta lengua admite muchos sintagmas escuetos cuando están en plural o con sustantivos incontables.

Ofrecemos algunas oraciones extraídas del corpus para ilustrar esta carencia de artículos con sustantivos incontables:

- (63) *es muy difícil controlar los emociones negativas, por ejemplo {*Ø ~ el} enfado, {*Ø ~ el} miedo y {*Ø ~ la} tristeza.*
- (64) *{*Ø ~ La} Inteligencia emocional es un habilidad que estudias en {*Ø ~ la} vida.*
- (65) *Por eso creo que {*Ø ~ la} inteligencia interpersonal es uno de habilidades que hay más desarrollada.*

En este apartado hemos visto como a un mayor número de palabras, hay un riesgo mayor de cometer errores, sin embargo, los textos largos, no siempre son indicativo suficiente de la presencia de un porcentaje alto de errores de artículo. La naturaleza de la tarea, sin embargo, si ha probado ser un aspecto decisivo a la hora de encontrar más o menos artículos. Así pues, a la hora de trabajar el artículo en clase, tendremos que tener en cuenta de qué tipo será el *output* que tendrán que producir nuestros alumnos para poder centrarnos más en los aspectos más característicos de cada género textual.

7.7. Errores a lo largo del tiempo

Si hacemos un seguimiento en el tiempo de la evolución de las estructuras aceptables e inaceptables, obtenemos los datos presentados en la tabla 21:

Tabla 21. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo del corpus global

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	82,9 % (2656)	79,0 % (1938)	77,2 % (2981)	78,5 % (3864)	79,2 % (11439)
No aceptable	17,1 % (548)	21,0 % (514)	22,8 % (882)	21,5 % (1057)	20,8 % (3001)
	22,2 % (3204)	17,0 % (2452)	26,8 % (3863)	34,1 % (4921)	14440

Como se observa en la tabla 21, se aprecia una tendencia creciente en la producción de estructuras desviadas durante el segundo y tercer semestre, seguida de un leve descenso en el cuarto. A continuación, se presenta una figura que ilustra esta evolución, con una forma de U suavizada que refleja dicha variación. Este gráfico lineal nos servirá para compararlo al de cada alumna cuando estudiemos, en el siguiente capítulo, las trayectorias individuales.

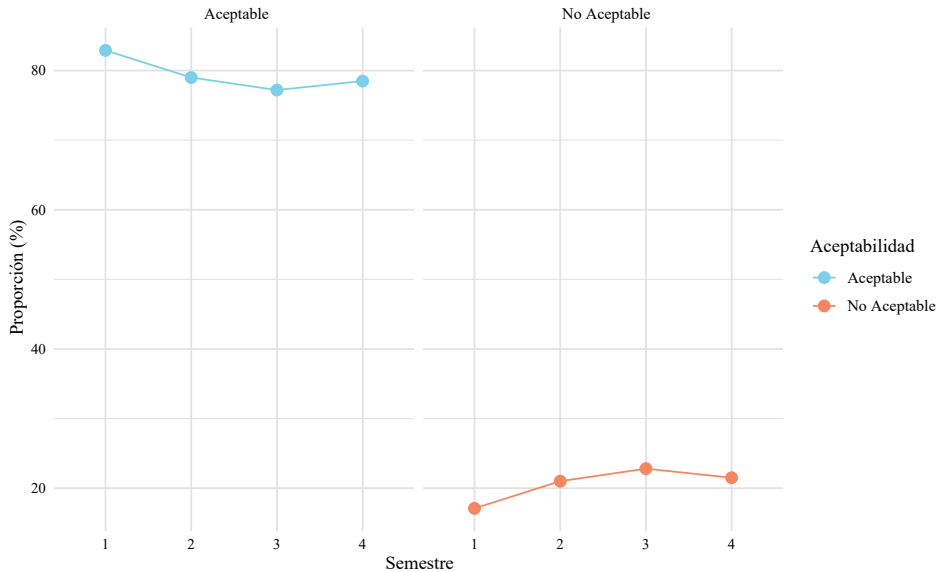


Figura 6. Evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global a lo largo del tiempo.

La figura 6 muestra un aumento en la producción de estructuras inaceptables tras el primer semestre, seguido de una frecuencia relativamente estable a lo largo de los semestres posteriores. Una posible explicación de esta tendencia es que, en las producciones del primer semestre, las estructuras con artículo son muy escasas, y la mayoría de las construcciones aceptables corresponden a grupos nominales escuetos. De hecho, de las 2656 estructuras aceptables registradas en ese primer semestre, 1478 son grupos desnudos y 484 contienen un determinante distinto del artículo. Los grupos nominales con artículo parecen estar formados, en su mayoría, por bloques léxicos memorizados (como *en la Universidad de Tartu, a las siete, un poco, en el sur*, etc.).

Para examinar la evolución del uso inaceptable del artículo en función del tiempo, se ajusta un modelo de regresión logística de efectos mixtos con *aceptabilidad* (aceptable, no aceptable) como variable dependiente, y *semestre* (primero, segundo, tercero, cuarto), *tipo de artículo elegido por las alumnas* (definido, indefinido, ausencia, otro determinante) y su interacción como predictores fijos. Se incluye un intercepto aleatorio por informante para controlar la variabilidad individual.

El tipo de artículo se trata como variable categórica, lo que permite modelar sin asumir una relación lineal entre los niveles. La interacción entre *semestre* y *tipo de artículo* resulta estadísticamente significativa, con varios coeficientes de interacción significativos ($p < ,01$). Esto indica que el efecto del semestre sobre la probabilidad de inaceptabilidad varía según el tipo de determinante empleado. En concreto, la inaceptabilidad de las estructuras con artículo definido se reduce con el tiempo, mientras que aquellas con artículo indefinido, con ausencia de artículo o con otro determinante (que en el primer semestre mostraban una mayor aceptabilidad inicial que las estructuras con artículos definidos) experimentan una disminución de aceptabilidad progresiva.

En el caso del artículo definido, se observa una disminución estadísticamente significativa de errores en los semestres tercero y cuarto con respecto al primero ($p = 0,0018$ y $p = 0,0069$, respectivamente) y también con respecto al segundo, aunque en menor medida. No se encuentran diferencias significativas entre el primer y el segundo semestre, ni entre el tercero y el cuarto. Estos resultados sugieren una disminución notable en la tasa promedio de errores del artículo definido entre los niveles A2 y B1 y una ausencia de mejora en el resto de tipos de determinante.

Procedemos a realizar un análisis más profundo de los errores. Empezamos con la tabla 22 que compara el tipo de error en los diferentes semestres.

Tabla 22. Distribución de los tipos de error por semestre del corpus global.

Tipo de error	Semestre				
	1	2	3	4	
Adición	12,8% (70)	15,4 % (79)	12,7 % (112)	17,4 % (181)	14,7 % (442)
Omisión	49,3% (270)	53,5 % (275)	52,3 % (461)	43,2 % (457)	48,8 % (1463)
Selección	14,1 % (77)	9,7 % (50)	10,7 % (94)	10,5 % (111)	11,1 % (332)
Error morfsint.	15,9 % (87)	15,0 % (77)	21,4 % (189)	24,6 % (260)	20,4 % (613)
Errores en otros det.	8,0 % (44)	6,4 % (33)	2,9 % (26)	4,5 % (48)	5,0 % (151)
	18,3 % (548)	17,1 % (514)	29,4 % (882)	35,2 % (1057)	(3001)

La tabla 22 muestra que los errores de omisión son los más numerosos en los cuatro semestres y que superan los porcentajes del resto de los tipos de error con mucha diferencia. Sin embargo, necesitamos un AOP para comprender exactamente cómo evoluciona cada error según las ocasiones potenciales. Los resul-

tados del AOP aplicados por semestre muestran una evolución progresiva en los errores de adición, que aumentan del 4,52 % en el primer semestre al 13,53 % en el cuarto. Los errores de omisión son los más frecuentes en los dos primeros semestres, con un 16,30 % y un 18,99 % respectivamente, y se mantienen relativamente estables en el tercero (16,31 %), aunque descienden en el cuarto (12,75 %). Los errores morfosintácticos también muestran un aumento sostenido a lo largo del tiempo, pasando del 5,25 % en el primer semestre al 7,25 % en el cuarto. Los errores de selección, en cambio, disminuyen ligeramente con el tiempo: del 4,65 % en el primer semestre al 3,10 % en el cuarto. Finalmente, los errores en otros determinantes son bajos en todos los semestres y tienden a reducirse: desde un 2,66 % en el primero a un 1,34 % en el último. La figura 7 nos puede ayudar a entender mejor la diferencia en la evolución de los errores.

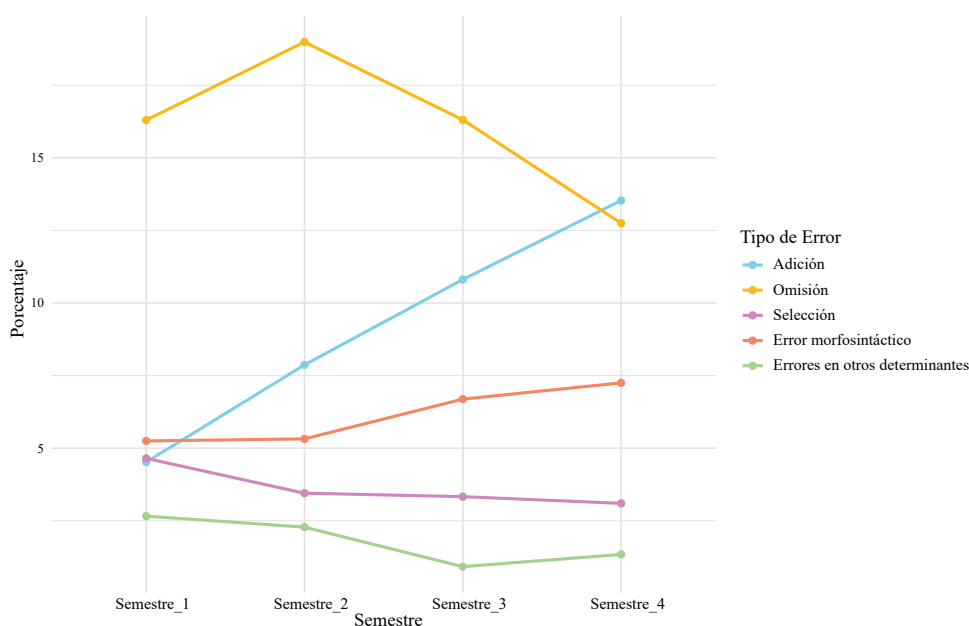


Figura 7. Evolución de los tipos de error del corpus global a lo largo del tiempo según el análisis de ocasiones potenciales.

Resulta especialmente interesante observar las distintas trayectorias que siguen los diferentes tipos de error. En particular, los errores de adición muestran una tendencia ascendente que acaba superando, en términos de ocasiones potenciales, a los errores de omisión. Esto coincide con los resultados del modelo de regresión logística de efectos mixtos que demostraba que había una mejora en el uso de grupos definidos y un empeoramiento de los grupos escuetos. Las alumnas se esfuerzan por usar el artículo definido, aunque en algunas ocasiones lo usen cuando no es necesario.

Una posible interpretación de esta evolución es que, durante el primer semestre, las alumnas utilizan los artículos con relativo éxito debido a que el

volumen y la complejidad de los textos son aún reducidos. Además, la atención a los artículos se ve favorecida por la aparición de algunas referencias explícitas al uso del artículo en los primeros temas del manual, las únicas que recibirán a lo largo de los cuatro semestres. A partir del segundo semestre, las producciones se vuelven más complejas y las alumnas deben distribuir su atención entre múltiples aspectos lingüísticos simultáneamente. A ello se suma la ausencia de nuevas explicaciones sobre el uso del artículo, lo que limita el refuerzo explícito de esta categoría gramatical. En este periodo, se observa un aumento de los errores de adición por influencia interlingüística, lo que sugiere que, ante la falta de *input*, las aprendientes recurren a estructuras conocidas y tienden a calcar patrones de su segunda lengua, produciendo artículos allí donde no corresponden. Al mismo tiempo, el incremento de errores por omisión indica que las alumnas aún no han desarrollado una conciencia sólida sobre la obligatoriedad del artículo en español o, en caso de haberla desarrollado parcialmente, tienden a evitar su uso o lo reproducen de forma automática desde la L2, sin una reflexión consciente sobre su funcionamiento.

En el tercer semestre, los errores de adición continúan en aumento, aunque en este caso ya no se deben mayoritariamente a la influencia interlingüística: solo diez han sido etiquetados como derivados de esta o de causa desconocida. Paralelamente, los errores de omisión disminuyen, lo que sugiere que las alumnas han empezado a percibir la existencia del artículo como categoría gramatical en español y, además, realizan un esfuerzo consciente por emplearlo, aunque este intento se traduzca aún en usos incorrectos.

En el cuarto semestre, los errores de adición continúan aumentando hasta superar, en términos de ocasiones potenciales, a los de omisión. Interpretamos este incremento como un indicador positivo, ya que sugiere que las alumnas siguen prestando atención al artículo y lo emplean activamente, aunque todavía generen estructuras no aceptables. Al mismo tiempo, los errores de omisión descienden de forma considerable, lo que refuerza la idea de una evolución hacia un uso más consistente del artículo. Además, los errores de adición por influencia interlingüística disminuyen tanto en el tercer como en el cuarto semestre, lo que podría interpretarse como una señal de progreso hacia un uso más consciente y autónomo de esta categoría gramatical.

La tendencia que más llama la atención es la de los errores morfosintácticos, que aumentan progresivamente a lo largo del tiempo. En el cuarto semestre se registra el mayor número de estructuras no aceptables, con un cambio especialmente marcado entre el segundo y el tercer semestre. Este patrón sugiere que el desarrollo de la competencia léxica de las alumnas no va acompañado de una disminución en la producción de errores relacionados con la concordancia. Las muestras de lengua son tan impredecibles que da la impresión de que la elección entre artículos masculinos o femeninos responde más al azar que a una decisión guiada por la reflexión. De ello se derivan dos conclusiones: por un lado, sería pertinente investigar cómo se producen estas estructuras, analizando si existen pausas u otros indicios de actividad cognitiva que apunten a un procesamiento consciente, o si, por el contrario, se trata de producciones automáticas; por otro,

resulta evidente que el input relacionado con la concordancia de género y número es insuficiente y debería revisarse en futuras propuestas didácticas.

Al examinar los errores exclusivamente en función de la posición de sujeto, se aprecian patrones diferenciados que aportan matices adicionales a la evolución general del uso del artículo. Los errores de omisión en esta función son los más frecuentes en los dos primeros semestres, con tasas de 28,5 % y 18,2 % respectivamente, pero disminuyen de forma sostenida hasta alcanzar el 9,8 % en el cuarto semestre. Esta reducción progresiva está alineada con los resultados del modelo de regresión logística, que mostraba una mejora significativa en la aceptabilidad de los grupos con artículo definido, especialmente entre el segundo y el tercer semestre.

Los errores de omisión atribuibles a la influencia interlingüística son más elevados en los tres primeros semestres (13,7 %, 14,7 % y 14,1 % respectivamente), pero descienden con claridad en el cuarto (7,5 %). Este descenso podría interpretarse como un indicio de que las aprendientes han comenzado a desarrollar una representación más sólida del artículo definido en español, superando progresivamente la interferencia procedente sus otras lenguas.

Por su parte, los errores de adición son prácticamente inexistentes, lo que es lógico si tenemos en cuenta que el español es muy restrictivo con los grupos escuetos en función de sujeto. Se observan algunas construcciones iniciales de oración con grupos nominales introducidos por un artículo innecesario con el adjetivo *otro*, como *{*Las ~ Ø} otras personas*⁶⁰, pero esto es anecdótico ya que estamos hablando de 12 errores de adición en posición de sujeto en todo el corpus.

En cuanto a los errores morfosintácticos, su frecuencia en posición de sujeto aumenta con el tiempo (de 1,7 % en el primer semestre a 6,3 % en el cuarto), lo que confirma que, si bien el artículo se empieza a emplear con mayor regularidad, su concordancia de género y número con el sustantivo sigue siendo una fuente de dificultad.

Por último, los errores de selección y de otros determinantes en esta función presentan frecuencias muy bajas y estables, sin variaciones destacadas. En conjunto, estos datos apoyan la hipótesis de que el uso del artículo en posición de sujeto se consolida progresivamente, con una disminución clara de las omisiones y una etapa intermedia caracterizada por adiciones erróneas, lo que sugiere una transición desde la evitación hacia el uso activo del artículo definido en estructuras más sintácticamente relevantes del discurso.

En la función de objeto directo, la evolución de los errores ofrece un panorama complementario al observado en posición de sujeto y permite matizar aún más la trayectoria de adquisición del artículo en español. Los errores de omisión en OD presentan una trayectoria particular: si bien aumentan significativamente del primer al segundo semestre (de 8,1 % a 21,5 %), descienden de forma progresiva en los semestres tercero (11,5 %) y cuarto (10,1 %). Este descenso se refleja también en la frecuencia de errores de omisión atribuibles a la influencia interlingüística,

⁶⁰ No hace referencia a un referente previamente mencionado en el discurso. El grupo aludido es indefinido y no constituye una entidad única.

que si bien se intensifican en los dos primeros semestres (3,5 % y 7,8 %), disminuyen paulatinamente en los siguientes, con un 6,1 % en el tercero y un 4,1 % en el cuarto. Esta curva descendente, aunque menos pronunciada que en la función de sujeto, sugiere que las alumnas comienzan a reconocer la obligatoriedad del artículo también en función de objeto, especialmente a partir del tercer semestre, posiblemente por influencia de un procesamiento más consciente del rol sintáctico del complemento, del tipo de verbo y de la aplicación de reglas que infieren del uso de los artículos en posición de sujeto.

En cambio, los errores de adición experimentan un crecimiento sostenido a lo largo del tiempo: del 3,6 % inicial pasan al 11,4 % en el segundo semestre, y continúan ascendiendo hasta alcanzar el 15,6 % en el cuarto. Este patrón refuerza la hipótesis ya observada en la función de sujeto: las aprendientes se esfuerzan por incorporar el artículo en sus producciones, pero en este proceso de activación terminan sobregeneralizando su uso, produciendo artículos en contextos donde no son requeridos. Esta sobregeneralización ocurre, principalmente por desconocimiento de las normas o por hipercorrección.

Los errores morfosintácticos, por su parte, muestran una progresión ascendente en los grupos en posición de OD, aunque con oscilaciones intermedias: tras una leve caída en el segundo semestre (5,2 %), aumentan nuevamente en el tercero (9 %) y se intensifican en el cuarto (12,9 %). Este incremento coincide con la observación previa de que las alumnas utilizan cada vez más artículos, pero su dominio de la concordancia de género no mejora al mismo ritmo, lo que da lugar a un aumento de errores de forma.

En cuanto a los errores de selección, presentan una frecuencia moderada y relativamente estable, con un pico en el tercer semestre (5,9 %), lo que indica cierta dificultad persistente en la elección del tipo de artículo más adecuado (usan definido cuando deberían usar indefinido), en grupos indefinidos específicos.

Finalmente, los errores en otros determinantes son escasos durante todo el periodo analizado y no muestran una evolución clara, lo que sugiere que este tipo de estructuras marginales no constituye un foco de especial dificultad en esta función. En conjunto, los datos muestran que, en función de objeto directo, el aprendizaje del artículo sigue una progresión con una disminución de omisiones y un aumento de adiciones, lo que apunta a una transición gradual desde la omisión por desconocimiento y falta de percatación hacia la activación productiva del artículo, aunque todavía marcada por errores de hipercorrección y fallos de concordancia.

En la función de término del sintagma preposicional, los datos del análisis de ocasiones potenciales revelan una evolución menos lineal que en las funciones de sujeto y objeto directo. Los errores de omisión son, con diferencia, los más frecuentes en esta función, con tasas superiores al 15 % en todos los semestres y un pico del 18,8 % en el tercero. A diferencia de lo observado en los grupos en función de sujeto y objeto directo, donde las omisiones tienden a disminuir en los últimos semestres, en el término del SP esta reducción solo se produce al final, con un ligero descenso al 15,2 % en el cuarto semestre.

Esto sugiere que, aunque las aprendientes progresan en el reconocimiento de la obligatoriedad del artículo en funciones más nucleares del discurso, aún tienen dificultades para identificar su necesidad en estructuras más periféricas o menos tematizadas, como los complementos preposicionales. Además, ya habíamos dicho más arriba que los sintagmas preposicionales resultaban especialmente problemáticos por la necesidad de asimilar dos sistemas nuevos y diferentes al inglés. La persistencia de las omisiones podría estar relacionada con una influencia interlingüística prolongada, ya que los errores atribuibles esta representa un porcentaje que no se reduce con el tiempo: 5,86 % en el primer semestre, 8,97 % en el segundo, 10,33 % en el tercero y 8,27 % en el cuarto, lo que indica que esta interferencia se mantiene activa a lo largo de los cuatro semestres.

Por su parte, los errores de adición aumentan progresivamente desde el primer semestre (5,8 %) hasta el cuarto (11,3 %), con un crecimiento especialmente marcado a partir del tercero (10,1 %). En ninguno de los cuatro semestres, la influencia interlingüística favorece el error. Esta tendencia refuerza la interpretación propuesta en apartados anteriores: las aprendientes pasan de una fase de omisión generalizada por falta de percatación a una etapa de activación del artículo, en la que tienden a sobreutilizarlo.

En cuanto a los errores morfosintácticos, se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo (entre un 5 % y un 6,5 %). Los errores de selección, por el contrario, disminuyen de manera clara a medida que avanza el aprendizaje: del 6,5 % en el primer semestre al 2,6 % en el cuarto. Finalmente, los errores en otros determinantes son escasos y muestran oscilaciones poco sistemáticas, aunque con un repunte puntual en el segundo semestre (5,1 %), posiblemente vinculado a la naturaleza de las tareas. En conjunto, la evolución de los errores en función de término del SP refleja una trayectoria de aprendizaje más lenta y dispersa que en las otras funciones, pero en la que también se observan indicios de progreso, especialmente en la reducción de errores de selección, la transición desde un uso transferido hacia uno autónomo del artículo y el descenso final de las omisiones.

7.8. Tipo de error, causa y procedencia

Nos interesa saber, en la medida de lo posible, qué tipos de error y cuántos se deben a causas intralingüísticas y cuántos a cuestiones de transferencia interlingüística. Ya hemos dicho que cuando nos encontramos ante un error de omisión, si el inglés también necesita el artículo, no tenemos manera de comprobar —por lo menos no mediante una metodología de corpus de aprendientes— si ese error se debe a una causa u otra. Sin aplicar métodos experimentales es imposible. Por ello, para no caer en el error de atribuir a causas interlingüísticas errores de omisión debidos a la falta de instrucción o a la hipergeneralización, decidimos aplicar la etiqueta de «causa desconocida» a aquellos casos en los que no estemos seguros.

En otros casos de omisión, cuando el inglés no exige un artículo, comprobamos, en primer lugar, si las alumnas han recibido *input* del que puedan haber extraído la información necesaria para no cometer ese tipo de error. Si lo han recibido,

categorizamos ese error como «causa interlingüística», si no lo han recibido o este ha sido muy escaso, consideramos que no podemos asegurar si el error ha sido cometido por influencia interlingüística o por desconocimiento, así que le asignamos la etiqueta de «causa desconocida». Ante cualquier duda, siempre se elige esta última etiqueta.

Por ejemplo, en la tarea 11 (del segundo semestre, en un nivel A2), una alumna ha producido la siguiente oración:

(66) *No me gustan {*\emptyset \sim los} complementos. No llevo collares.*

Si acudimos a la lista que habíamos recuperado de Santiago Alonso (2014, 2017), la norma de «uso obligatorio del artículo definido con sustantivos sujeto en construcciones con el verbo gustar» aparece ya en el A1. En un caso como este, consideramos que el error no se debe a un input insuficiente e interpretamos que viene provocado por la influencia de las dos lenguas dominantes de la informante, su L1 y el inglés, ya que en ambas lenguas se usaría un sintagma escueto: *I don't like accessories. I don't wear necklaces*, en inglés y *Mulle ei meeldi aksessuaarid. Ma ei kann kaelakeesid*, en estonio.

Por el contrario, en el siguiente ejemplo, podríamos pensar que la falta de artículo viene provocada por la influencia del repertorio lingüístico.

(67) *Es muy triste pero es {*\emptyset \sim la} realidad.*

Consultamos el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008) y efectivamente se encuentran ocurrencias con artículo y sin artículo, dando a entender que ambas son posibles en inglés. Es probable, pues, que una usuaria de español L3 que domine el estonio y el inglés no encuentre necesario el uso del artículo en esta oración. Sin embargo, esta informante en particular tiene experiencia también estudiando alemán y francés y ambas lenguas necesitarían el artículo. Consecuentemente, podríamos rechazar la idea de que la causa es la influencia del repertorio lingüístico, aunque todavía podríamos alegar que la influencia proviene del inglés. Sin embargo, nos parece demasiado arriesgado, cuando estamos ante un nombre abstracto en posición de atributo y lo más probable sea que esta alumna no sepa si debe usar o no un artículo.

La tabla 23 muestra la distribución de errores según la clasificación etiológica:

Tabla 23. Distribución de errores según la clasificación etiológica.

Total de errores	Errores intralingüísticos	Errores interlingüísticos	Errores por causa desconocida
100 % (3001)	44,82 % (1345)	31,36 % (941)	23,83 % (715)

A pesar de que hay un mayor número de errores intralingüísticos, el porcentaje de errores interlingüísticos también es bastante destacable. Como hemos visto en el apartado metodológico, clasificamos los errores interlingüísticos según si estos

procedían solo del inglés, del repertorio lingüístico de las estudiantes (para ello se tuvo en cuenta no solo el estonio y el inglés sino también las otras lenguas en las que las alumnas tuvieran algún tipo de experiencia) y de otra L3. Los resultados se pueden ver en la figura 8:

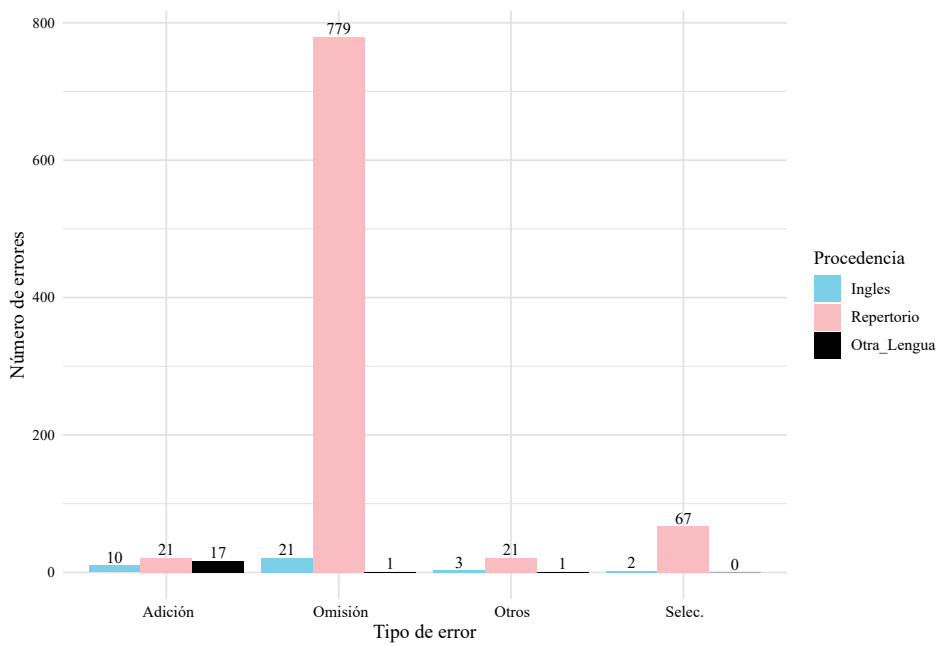


Figura 8. Distribución de errores por influencia interlingüística según la procedencia.

Podemos ver cómo los errores interlingüísticos cuya procedencia está en el repertorio lingüístico de las informantes conforman la gran mayoría y se concentran, sobre todo, y como cabría esperar, en los errores de omisión. Antes de profundizar en este tipo de errores, cabe destacar que hay cierta frecuencia de errores de selección por influencia interlingüística que podrían sorprender teniendo en cuenta que el inglés y el español se diferencian principalmente en los plurales y los sustantivos no contables y, por lo tanto, la influencia del inglés y el estonio afecta a cuestiones de omisión del artículo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en este trabajo, se han tenido en consideración todos los determinantes y se encuentran ejemplos de uso erróneo de posesivos en los lugares donde se debería haber usado un artículo. Ponemos algunos ejemplos:

- (68) Uso *{*mi ~ el} móvil* o computadora 6–10 horas en día.
- (69) Después de las clases, como y hago *{*mi ~ la} tarea*.

Pero volvamos al tema que resulta más sobresaliente en este apartado: la omisión del artículo en lengua española por influencia del repertorio lingüístico. Una

cuestión que nos interesa es saber si esa influencia se reduce con el paso del tiempo. Es decir, queremos saber si de los errores de omisión, aquellos provocados por la interferencia interlingüística son menores en el tercer y cuarto semestre. En la tabla 24, podemos ver la relación entre los errores de omisión por influencia interlingüística y el tiempo.

Tabla 24. Evolución de la distribución de errores de omisión por influencia interlingüística según la procedencia a través del tiempo.

Proce-dencia	Semestre				
	1	2	3	4	
del inglés	2,6 % (3)	3,5 % (5)	1,8 % (5)	3,0 % (8)	2,6 % (21)
del repertorio lingüístico	97,4 % (114)	96,5 % (136)	98,2 % (275)	96,6 % (254)	97,3 % (779)
de otra L3	0,0 % (0)	0,0 % (0)	0,0 % (0)	0,4 % (1)	0,1 % (1)
	14,7 % (117)	17,6 % (141)	35,0 % (280)	32,8 % (263)	100 % (801)

Para saber si hay una diferencia significativa entre los semestres contrastamos estos datos con el número total de errores de omisión por cada semestre (recogidos en la tabla 22 en el apartado anterior).

Tabla 25. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística del corpus global.

Errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	270	275	461	457
de omisión por influencia interlingüística	43,33 % (117)	51,27 % (141)	60,74 % (280)	57,55 % (263)

Resulta interesante comprobar que el porcentaje de errores de omisión por influencia interlingüística es mayor en el tercer y cuarto semestres que en el primero. Esta tendencia contrasta con la que habíamos encontrado en los errores de adición y que hemos visto en el apartado anterior. El AOP corrobora esta tendencia mostrando un aumento progresivo entre el primer y el tercer semestre (de 7,07 % a 9,91 %), seguido de un ligero descenso en el cuarto semestre (7,34 %).

Esperábamos encontrar una disminución de la influencia interlingüística conforme las alumnas iban aumentando la competencia de lengua y, sin embargo, estos datos nos sugieren lo contrario. La interpretación de estos resultados se puede hacer desde dos puntos de vista. Por una parte, en el apartado teórico

decíamos que la influencia de la L2 era superficial y ocurría en los primeros estadios de aprendizaje. Sin embargo, la L1 parecía ejercer una influencia más persistente en el tiempo (De Angelis, 2007; Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; McManus, 2021; Murphy, 2003). Esto nos podría hacer pensar que estos grupos escuetos, presentes tanto en la L1 como en la L2 de las informantes podrían ejercer una influencia mayor y durante más tiempo.

Por otra parte, las producciones de las estudiantes se hacen más complejas conforme pasa el tiempo y tienen que estar atentas a más aspectos lingüísticos. Por esta razón, asumimos que las palabras funcionales no reciben la atención necesaria porque esta está puesta en elementos con un peso más léxico. Por lo tanto, si las alumnas no están prestando mucha atención a la presencia o ausencia del artículo y, además, en su repertorio lingüístico estos referentes se expresan sin él, es de suponer que tampoco lo usarán en español.

7.9. Errores de selección por fluctuación entre definitud y especificidad

Para comprobar si existe un uso erróneo generalizado del artículo definido en contextos indefinidos por cuestiones de especificidad, codificamos los grupos nominales indefinidos cuyo núcleo es un sustantivo contable singular en específicos y no específicos. La razón de analizar solo sustantivos singulares se basa en estudios previos que también se han centrado casi exclusivamente en los grupos singulares (Ionin y Díez-Bedmar, 2021, p. 22). A continuación, contabilizamos los usos aceptables e inaceptables que muestra la tabla 26. Los números absolutos muestran que no hay muchos grupos indefinidos en todo el corpus y que la frecuencia de errores no es muy alta.

Tabla 26. Grupos indefinidos específicos y no específicos aceptables e inaceptables.

Grupos indefinidos	específicos con artículo indefinido (aceptables)	específicos con artículo definido (inaceptables)	no específicos con artículo indefinido (aceptables)	no específicos con artículo definido (inaceptables)
100 % (874)	45,31 % (396)	7,89 % (69)	43,82 % (383)	2,97 % (26)

El análisis del AOP en grupos nominales indefinidos revela un mayor porcentaje de errores en los contextos específicos (14,84 %) que en los no específicos (6,36 %). Este resultado, aunque basado en pocas muestras, sí muestra una cierta tendencia por parte de las estudiantes estonias a asignar especificidad a los referentes y usar el artículo definido por ese motivo.

Seguidamente, en la tabla 27, comparamos los resultados de las alumnas que tienen un nivel B2 de inglés y los de las alumnas con un C1. De este modo, queremos comprobar si una mayor conciencia metalingüística puede significar un menor uso del artículo definido en grupos indefinidos. Suponemos que, de existir realmente una fluctuación debida a la confusión entre las nociones de especifi-

cidad y definitud, una persona que domine la lengua inglesa habrá asimilado, aunque sea de manera inconsciente, la falta de marca de especificidad en esta lengua y, por lo tanto, transferirá este conocimiento en sus producciones en español.

Tabla 27. Grupos indefinidos específicos aceptables e inaceptables según nivel de inglés.

	Grupos indefinidos			
	específicos con artículo indefinido (aceptables)	específicos con artículo definido (inaceptables)	no específicos con artículo indefinido (aceptables)	no específicos con artículo definido (inaceptables)
Inglés B2	41,2 % (124)	9,6 % (29)	46,2 % (139)	3,0 % (9)
Inglés C1	47,5 % (272)	7,0 % (40)	42,6 % (244)	3,0 % (17)

El AOP de los errores de selección en contextos indefinidos muestra una mayor incidencia en los grupos específicos, especialmente en el grupo B2 (18,95 %), frente al 12,82 % en el grupo C1. Esta diferencia sugiere que los aprendientes con menor dominio del inglés presentan una mayor tendencia a sobreutilizar el artículo definido en contextos indefinidos por confundir las nociones de definitud y especificidad. En los grupos no específicos, los AOP son similares en ambos niveles (6,08 % en B2 y 6,51 % en C1), lo que indica una mayor estabilidad en este tipo de estructuras, lo que apoyaría la idea de que las estudiantes fluctúan entre el uso de artículos definidos e indefinidos por cuestiones de especificidad.

Por último, en la tabla 28, procedemos a comparar el uso de estos grupos entre los diferentes niveles de competencia para comprobar si el tipo de error que estamos estudiando en este apartado cambia a lo largo del tiempo.

Tabla 28. Grupos indefinidos específicos aceptables e inaceptables según semestre.

	Grupos indefinidos			
	específicos con artículo indefinido (aceptables)	específicos con artículo definido (inaceptables)	no específicos con artículo indefinido (aceptables)	no específicos con artículo definido (inaceptables)
semestre 1	48,28 % (56)	12,07 % (14)	36,21 % (42)	3,45 % (4)
semestre 2	27,13 % (51)	10,11 % (19)	61,70 % (116)	1,06 % (2)
semestre 3	45,27 % (110)	5,35 % (13)	46,09 % (112)	3,29 % (8)
semestre 4	54,74 % (179)	7,03 % (23)	34,56 % (113)	3,67 % (12)

El AOP por semestre revela una mayor incidencia de errores en los grupos específicos, especialmente en los semestres 1 y 2, donde se alcanzan los valores más altos (20,00 % y 27,14 %, respectivamente). Estos datos reflejan una fase inicial de inestabilidad en la categorización del artículo cuando se requiere el uso

del indefinido en contextos con referencia específica. En los semestres 3 y 4, los porcentajes descienden notablemente (10,57 % y 11,39 %), lo que sugiere una evolución positiva hacia una mayor conciencia del contraste definido e indefinido y un mayor acercamiento hacia el uso correcto del artículo como marcador de (in)definitud. En cuanto a los grupos no específicos, los AOP son más bajos y estables, aunque se observa un ligero repunte en el cuarto semestre (9,60 %), posiblemente asociado al sobreuso de los artículos que veíamos en el apartado de los errores a lo largo del tiempo.

Aunque las muestras analizadas no son muy numerosas, los resultados del AOP sí revelan una cierta tendencia, especialmente en los dos primeros semestres y de forma más marcada en las estudiantes con nivel B2 de inglés, a confundir las nociones de definitud y especificidad. Esta confusión parece llevar a un uso inadecuado del artículo definido en grupos nominales indefinidos específicos.

7.10. Incidencia de error y conocimientos previos de español

Para saber si el hecho de haber estudiado español anteriormente tiene algún tipo de influencia en el proceso de adquisición del artículo, analizamos, a continuación, las frecuencias de los tipos de error según hayan sido producidos por alumnas con conocimientos previos o por estudiantes iniciales.

Tabla 29. Distribución de tipos de error según nivel de español al empezar a estudiar en la UT.

Tipo de error	Nivel español		
	Principiante Total	Falso Principiante	
Adición	15,8 % (294)	13,0 % (148)	14,7 % (442)
Omisión	45,7 % (851)	53,7 % (612)	48,8 % (1463)
Selección	11,2 % (209)	10,8 % (123)	11,1 % (332)
Error morfosin.	22,6 % (420)	16,9 % (193)	20,4 % (613)
Errores en otros determ.	4,7 % (88)	5,5 % (63)	5,0 % (151)
	62,0 % (1862)	38,0 % (1139)	(3001)

A simple vista, no se encuentran demasiadas diferencias de casos entre los errores de selección, adición y otros determinantes de las dos categorías estudiadas. El AOP, sin embargo, muestra una imagen muy interesante e inesperada. En cuanto a los errores de omisión, vemos que el porcentaje es casi el mismo si tenemos en cuenta las ocasiones potenciales (15,23 % en principiantes totales y 15,59 % en falsos principiantes). Nos sorprende comprobar que las alumnas que ya han estudiado antes cometen más errores de omisión (aunque la diferencia es mínima), puesto que habíamos visto en el apartado que hemos dedicado a la variable del

tiempo que una mayor percatación del artículo llevaba a una menor producción de errores de este tipo.

Comprobamos el corpus para saber cuántos de los errores de omisión proceden de la influencia interlingüística. El grupo de alumnas que empieza sin conocimientos previos comete un 25,73 % de estructuras desviadas por error de omisión por influencia interlingüística, mientras que el grupo con conocimientos previos produce un 28,18 %. El hecho de que el grupo de nivel más aventajado se apoye más en su repertorio lingüístico puede deberse, quizá, a una producción más libre por su parte, sin depender tanto de la memorización y de estructuras estereotipadas. Otra posible razón sería que las alumnas que ya tienen experiencia aprendiendo español, se percatan antes de la existencia del artículo, pero no de la diferencia con el inglés por lo que optan por utilizarlo siguiendo las normas de la gramática inglesa.

Podría ser también que las alumnas que ya tienen experiencia aprendiendo español presten menos atención a la producción en los textos del primer semestre por considerarlos conocidos o demasiado fáciles. Sin embargo, el porcentaje de errores de omisión del primer semestre de ambos grupos es prácticamente el mismo. Con unos resultados como estos, consideramos que las diferencias entre los dos grupos, en cuanto a errores de omisión se refiere, no son demasiado relevantes.

Los errores de adición, sin embargo, son más frecuentes en el grupo de principiantes totales (10,37 % frente a 7,08 %), lo que resulta sorprendente, ya que hemos observado que, con el tiempo, las alumnas tienden a cometer más errores de este tipo. Este resultado, por tanto, no es fácil de interpretar. Para intentar comprender esta tendencia, consultamos el corpus y detectamos un patrón específico en el grupo de estudiantes sin conocimientos previos de español. En los dos primeros semestres, observamos que ciertas expresiones se han memorizado con artículo por aparecer inicialmente en un contexto sintáctico determinado, y las estudiantes las reproducen más adelante en otros contextos donde dicho artículo no es gramaticalmente necesario. Es el caso, por ejemplo, de **Nombre de mi universidad es {la ~ Ø} Universidad de Tartu* o **Tengo clase de {la ~ Ø} literatura*. En el primer ejemplo, las alumnas replican un grupo que hasta entonces han usado, con frecuencia, como término de un sintagma preposicional en posición de complemento circunstancial (*Estudio en la Universidad de Tartu*). En el segundo, el aprendizaje inicial del nombre de las asignaturas se ha introducido en construcciones con el verbo *gustar*, que sí exige el uso del artículo (*Me gusta la literatura*).

Este tipo de errores no aparece en las producciones de las alumnas que ya tienen experiencia previa con el español cuando empiezan a estudiarlo en la Universidad de Tartu, lo que sugiere que el sobreuso del artículo puede estar relacionado con la memorización de fórmulas lingüísticas durante los primeros niveles de exposición. En los dos semestres siguientes, en cambio, no se observan diferencias significativas entre los grupos, probablemente porque el nivel de competencia ya está bastante unificado. No olvidemos que incluso a las estudiantes con conocimientos previos se les ha asignado un nivel A1 o inferior, salvo en un caso concreto en el que se asignó un nivel A2.1.

Los errores morfosintácticos también muestran una diferencia notable entre grupos (7,51 % en principiantes frente a 4,92 % en falsos principiantes), lo que tampoco se ajusta del todo a la tendencia general observada previamente. En ambos grupos, más del 75 % de las estructuras desviadas por error morfosintáctico se deben a errores de género. Este resultado sí coincide con la idea expuesta más arriba: las alumnas que han aprendido previamente estonio e inglés, al enfrentarse al español, no solo deben incorporar la noción de artículo —que no existe en estonio—, sino también asimilar que los sustantivos en español se clasifican gramaticalmente como masculinos o femeninos de forma en gran medida arbitraria. Además, deben aprender a asignar correctamente el género a los sustantivos y a establecer la concordancia de género con determinantes y adjetivos. Es razonable pensar que este proceso se desarrolla de forma más lenta en las alumnas principiantes, ya que las demás ya cuentan con cierta experiencia en el uso del español.

Por último, tanto los errores de selección como los relacionados con otros determinantes presentan porcentajes bajos y similares en ambos grupos. En consecuencia, podemos concluir que haber tenido experiencia previa en el aprendizaje del español no parece influir de forma significativa en el proceso de adquisición del artículo en general, aunque sí incide en la producción de errores de género por parte de las participantes de este estudio. Asimismo, dicha experiencia previa contribuye a una menor frecuencia de errores de adición.

7.11. Incidencia de error y nivel de inglés

Otras dos variables que nos interesa comparar son el nivel de la L2 con el uso del artículo, ya que queremos comprobar si un mayor nivel de competencia en inglés influye de alguna manera en la tasa de error de las producciones en español L3. En la tabla 30 podemos ver los porcentajes del grupo de alumnas que posee un nivel B2 de inglés y de aquellas con un nivel más avanzado.

Tabla 30. Distribución de tipos de error según nivel de inglés.

Tipo de incorrección	Nivel inglés		
	B2	C1	
Adición	16,0% (192)	13,9% (250)	14,7% (442)
Omisión	46,0% (553)	50,6% (910)	48,8% (1463)
Selección	10,3% (124)	11,6% (208)	11,1% (332)
Error morfsint.	23,6% (284)	18,3% (329)	20,4% (613)
Error en otros determ.	4,1% (49)	5,7% (102)	5,0% (151)
	40,1% (1202)	59,9% (1799)	(3001)

A simple vista, parece que las estudiantes cuyo nivel de inglés es C1 cometen más errores de omisión que las de nivel B2 y menos errores morfosintácticos y de adición. Sin embargo, el AOP demuestra que no existen diferencias claras entre las alumnas con los niveles de inglés B2 y C1 en relación con los errores de omisión. En ambos grupos, estos son los más frecuentes en relación con las ocasiones potenciales y tienen un porcentaje muy similar (15,5 % en B2 y 15,3 % en C1).

En cuanto a los errores de adición, nuestra impresión inicial se confirma: el grupo de nivel B2 presenta un porcentaje ligeramente superior (10,46 %) al del grupo C1 (8,09 %), aunque el modelo de regresión muestra que no es estadísticamente significativo. Estos resultados pueden vincularse con los observados en el apartado anterior, y sugieren que un menor nivel de competencia lingüística — tanto en la L2 como en la L3— se asocia con un uso excesivo de los artículos, especialmente durante los primeros semestres. En estas etapas iniciales, las estudiantes tienden a apoyarse en estrategias basadas en la memorización de fragmentos lingüísticos, sin realizar aún un procesamiento metalingüístico consciente.

Los errores morfosintácticos también muestran ciertas diferencias según el nivel de inglés. Las estudiantes con nivel B2 presentan una tasa de errores morfosintácticos del 7,96 %, frente al 5,53 % en el grupo C1. Aunque estos errores no están codificados como fruto de la influencia interlingüística, pues su origen responde a una combinación compleja de factores cognitivos, lingüísticos y de instrucción formal, esta diferencia puede interpretarse como que las aprendientes con mayor competencia en inglés probablemente han alcanzado un mayor grado de automatización en el uso del artículo gracias a un sistema interlingüístico más consolidado. Esto les permite liberar recursos atencionales que pueden destinar al control formal de la lengua, como la concordancia en género y número o el orden de los elementos dentro del sintagma. Por otra parte, los porcentajes de los errores de selección y en otros determinantes no presentan grandes diferencias.

Comprobamos también el número de estructuras desviadas por influencia interlingüística y comparamos a las alumnas con un B2 con aquellas que tienen un C1 de inglés. En la tabla 31 podemos ver que las alumnas con un nivel C1 de inglés cometen un número mayor de estructuras desviadas por influencia interlingüística.

Tabla 31. Errores por influencia interlingüística según nivel de inglés.

	B2	C1
Total de errores	1202	1799
Errores por influencia interlingüística	29,37 % (353)	32,80 % (590)

Estos resultados parecen coincidir con estudios anteriores que ya habían documentado que la influencia de la L2 es mayor si el aprendiz tiene un alto nivel de competencia en esa L2, y si la L2 ha sido adquirida y utilizada en situaciones

naturales⁶¹ (Hammarberg, 2001, p. 23). Sin embargo, el AOP muestra que los errores de omisión, donde hemos visto que se encuentra la mayor parte de la transferencia, mantienen un porcentaje muy parecido en los dos grupos (9,89 % y 9,92). Y al comprobar cómo se distribuye el porcentaje de estructuras aceptables e inaceptables con sustantivos plurales y abstractos en los dos grupos los porcentajes también son muy parecidos. Así pues, no podemos afirmar que haya una diferencia significativa entre los dos grupos comparados. Parece que lo único destacable es que los estudiantes cuyo nivel de inglés es más avanzado tienen las estructuras con artículo ligeramente más automatizadas y esto les permite centrar su atención en aspectos más complejos como la concordancia de género y número o el orden correcto de las palabras dentro del grupo.

Por consiguiente, nuestros hallazgos se alinean con lo planteado por De Angelis (2007), quien sostiene que no es necesario alcanzar un nivel muy alto de competencia en una L2 para que esta influya de forma significativa en la producción y el desarrollo de una L3. Asimismo, compartimos la perspectiva de Sánchez y Bardel (2017), para quienes la competencia en L2 tiene un impacto directo en la aparición de la transferencia, disminuyendo notablemente a medida que aumenta el dominio tanto de la L2 como de la L3. Estas autoras sostienen que los aprendientes con niveles bajos o intermedios en L2 son más proclives a transferir, lo que sugiere que incluso una competencia moderada en esta lengua puede ejercer una influencia considerable en el proceso de adquisición de una tercera lengua.

7.12. Resumen de los resultados del análisis global del corpus y comprobación de las hipótesis

A continuación, proponemos un breve resumen de los principales hallazgos encontrados en el análisis general.

1. Evolución de errores a lo largo del tiempo

El análisis longitudinal del corpus revela una evolución dinámica en la producción de estructuras aceptables e inaceptables. Tras un primer semestre con una aceptabilidad elevada (82,9 %), se observa un aumento de las estructuras inaceptables en el segundo y, sobre todo, en el tercer semestre, seguido de una leve recuperación en el cuarto. Esta tendencia adopta una forma de U suavizada y puede explicarse, en parte, por la escasa presencia de grupos nominales con artículo en las primeras producciones, donde predominan bloques memorizados y estructuras escuetas. Un modelo de regresión logística de efectos mixtos confirma que la aceptabilidad varía según el tipo de artículo y el semestre. Mientras que los grupos definidos se producen cada vez mejor con el tiempo, los grupos indefinidos y escuetos aceptables tienden a decrecer, mostrando un desarrollo desigual en la adquisición de los distintos tipos de artículos.

⁶¹ Hay que tener en cuenta que en Estonia hay actividades de la vida diaria, como hacer algunas búsquedas en internet, que implican, necesariamente, el uso del inglés.

2. Predominio de errores de omisión

A lo largo del análisis, los errores de omisión se han revelado como la categoría más persistente y sistemática en el aprendizaje del artículo por parte de las estudiantes estonias de español L3. Aunque su frecuencia disminuye ligeramente en los últimos semestres, la omisión sigue siendo un tipo de error frecuente, especialmente en contextos sintácticos de sujeto, objeto directo o término del sintagma preposicional, y en construcciones con sustantivos no contables o contables plurales genéricos. Esta tendencia no se limita a los primeros estadios del aprendizaje, sino que permanece a lo largo del tiempo. En lugar de disminuir conforme avanza la competencia lingüística, los errores de omisión por influencia interlingüística incluso aumentan en los semestres intermedios, lo que sugiere que no se trata únicamente de una falta de conocimiento, sino también de una forma de automatismo reforzado por la ausencia de marca en las lenguas del repertorio de las aprendientes (principalmente estonio e inglés). A esto se suma la dificultad añadida que presentan ciertas funciones sintácticas (como el término de sintagma preposicional) y ciertos verbos (*haber*, *tener*, *estar*), que hacen que los artículos no sean el foco atencional prioritario durante la producción. Además, la naturaleza escueta de muchos grupos nominales erróneos indica que las estudiantes no siempre perciben la necesidad gramatical del artículo, especialmente cuando su L1 o L2 tampoco lo exige. Así, el artículo se convierte en un elemento poco visible y difícil de adquirir, cuya presencia no se automatiza fácilmente, salvo que se haya recibido una instrucción explícita y sostenida en el tiempo. La ausencia de diferencias relevantes entre grupos según el nivel de inglés o el conocimiento previo del español refuerza esta conclusión: la omisión del artículo es un fenómeno transversal, difícil de erradicar, y con raíces tanto tipológicas como instructivas.

3. Elevada incidencia de errores morfosintácticos

El 20,4 % del total de los errores producidos se atribuyen a problemas morfosintácticos, con predominio de errores de género (79,77 %). Los errores de género son especialmente prominentes en las estudiantes principiantes, lo que sugiere una doble influencia: la falta de un sistema de género en el estonio y el inglés, y el aprendizaje insuficiente de reglas específicas de género en español. La dificultad para asignar género refleja no solo transferencia interlingüística, sino también problemas con la hipergeneralización de reglas (como suponer que todos los sustantivos terminados en -o son masculinos). La alta incidencia de errores en los niveles iniciales parece ser un reflejo del proceso cognitivo en el que las estudiantes deben internalizar tanto la existencia del género como sus mecanismos de concordancia. No obstante, la persistencia de los errores de género en el tercer y cuarto semestres sugiere una insuficiencia de *input* enfocado específicamente a estas cuestiones gramaticales.

4. Errores de adición como indicador de progreso

Los errores de adición representan el 14,7 % del total y van aumentando conforme pasa el tiempo. La influencia interlingüística es más potente en el segundo semestre y en el tercero y en el cuarto descende. Interpretamos estos resultados como una falta de percatación del artículo en el segundo semestre, donde simplemente se calcan estructuras del inglés sin hacer ningún tipo de reflexión gramatical al respecto. El aumento de errores de adición y la reducción de la influencia lingüística se interpreta como una consecuencia de una reflexión consciente sobre el uso de los artículos que lleva a la hipergeneralización (por ejemplo, el uso incorrecto de artículos definidos con sustantivos plurales genéricos en función de objeto directo).

5. Persiste la influencia interlingüística

El 31,36 % de los errores identificados se deben a la influencia interlingüística. Se encuentran especialmente en aquellos casos en los que las lenguas del repertorio de la estudiante comparten algún rasgo estructural, como la ausencia de marca en los grupos nominales plurales genéricos en función de sujeto. Este tipo de errores tiende a mantenerse a lo largo del tiempo, en particular en contextos de omisión. El nivel de competencia en inglés no parece tener un impacto significativo en la frecuencia de estos errores, lo que refuerza la hipótesis de que los fenómenos de transferencia más persistentes son aquellos motivados por similitudes estructurales entre la L1 y la L2.

6. Incidencia de fluctuación entre definitud y especificidad detectada

El análisis de los grupos nominales indefinidos ha permitido detectar una tendencia recurrente en las producciones de las aprendientes estonias al uso del artículo definido en contextos en los que se espera un artículo indefinido. Aunque los casos analizados no son numerosos, el AOP evidencia que este tipo de error es más frecuente cuando el referente es específico, lo que sugiere una posible confusión entre las nociones de especificidad y definitud. Esta tendencia es más pronunciada en los niveles iniciales del aprendizaje (semestres 1 y 2), así como entre las estudiantes con nivel B2 de inglés, lo que apunta a una influencia interlingüística y a una etapa de inestabilidad en la adquisición de los rasgos semánticos que rigen el uso de los artículos. A medida que aumenta el nivel de competencia y avanza el tiempo de instrucción, se observa una mejora progresiva en la selección del artículo en estos contextos, lo que indicaría una mayor sensibilización hacia la distinción entre la definitud y la especificidad.

Después de esta síntesis, procedemos a confirmar o rechazar nuestras hipótesis de partida y a responder a las preguntas de investigación.

Hipótesis 1. La variable tiempo es relevante en la adquisición del artículo español, pero la disminución de errores será moderada y persistirán algunos errores concretos, especialmente los de omisión.

Resultado: Parcialmente confirmada.

Explicación: Los datos obtenidos a lo largo del estudio indican que el tiempo tiene un efecto en la evolución del uso del artículo en español como L3, lo que respalda parcialmente la hipótesis 1. En primer lugar, se confirma que existe una evolución temporal: los errores no se mantienen constantes a lo largo de los semestres, sino que muestran variaciones vinculadas al desarrollo lingüístico de las estudiantes. Sin embargo, esta evolución no es lineal ni estrictamente descendente, como podría esperarse. De hecho, se observa un repunte significativo de las estructuras no aceptables en el tercer semestre, seguido de una leve mejora en el cuarto. Esta oscilación sugiere que, si bien las estudiantes progresan, también se enfrentan a nuevas dificultades a medida que las tareas se vuelven más complejas y exigen mayor atención a múltiples aspectos lingüísticos. Asimismo, la hipótesis se ve confirmada parcialmente en lo relativo a la persistencia de los errores de omisión. Estos son frecuentes en todos los semestres, pero el AOP muestra que la proporción de errores descende en el cuarto semestre, lo que sugiere la posibilidad de que este tipo de error no tienda a fosilizarse. Cuando se analizan los errores de omisión por influencia interlingüística también se observa que estos aumentan entre el primer y el tercer semestre y solo descienden ligeramente en el cuarto. Esto sugiere que el uso aceptable del artículo no siempre se consolida con el paso del tiempo y que los patrones de omisión, cuando están reforzados por las lenguas del repertorio lingüístico, son especialmente resistentes. El cuarto semestre, los errores de omisión son superados por los errores de adición, que aumentan progresivamente con el tiempo. A esto se une que se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la reducción de errores en estructuras con el artículo determinado. Esta tendencia sugiere que las alumnas empiezan a incorporar el artículo con más regularidad, aunque todavía con dificultades, lo cual puede interpretarse como una señal de avance hacia un uso más activo y consciente de este elemento lingüístico. Así pues, aunque el factor tiempo sí desempeña un papel en la adquisición del artículo, su efecto no se traduce en una mejora constante ni uniforme. Aunque se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las tasas de error del artículo determinado entre los niveles A2 y B1 y los errores de omisión, si bien siguen presentes, no muestran una persistencia dominante en el cuarto semestre, no todos los tipos de error disminuyen y la aceptabilidad de las estructuras se ve condicionada por múltiples factores, como la complejidad de las tareas, el *input* recibido, la carga cognitiva y la interacción entre las lenguas previamente adquiridas.

Hipótesis 2. El repertorio lingüístico de los informantes afectará el proceso de adquisición del artículo. Los errores de omisión serán los más representativos.

Resultado: Parcialmente confirmada.

Explicación: Por un lado, se corrobora que el repertorio lingüístico de las informantes influye en la adquisición del artículo, especialmente a través de procesos de omisión motivados por transferencia interlingüística, como reflejan tanto la distribución de errores clasificados por causa como el análisis detallado de ejemplos concretos. En particular, los errores de omisión atribuibles a la influencia del repertorio (principalmente inglés y estonio, aunque también otras lenguas conocidas por las informantes) representan una proporción significativa y creciente del total de omisiones a lo largo del tiempo: del 43,33 % en el primer semestre al 60,74 % en el tercero, lo que evidencia una presión sostenida del repertorio plurilingüe en la producción de L3. No obstante, el segundo componente de la hipótesis, que preveía que los errores de omisión serían los más representativos, debe ser matizado. Si bien los errores de omisión son los más frecuentes en términos absolutos durante los cuatro semestres, el análisis por ocasiones potenciales revela que los errores de adición aumentan progresivamente hasta superar a los de omisión en el cuarto semestre (13,53 % frente a 12,75 %). Sin embargo, este aumento no puede atribuirse a la influencia interlingüística, ya que los errores de adición por transferencia disminuyen en los últimos semestres. Esto indica que el incremento de errores de adición refleja un esfuerzo consciente por emplear artículos, con errores debidos a la hipergeneralización o a una automatización incompleta del sistema y no a la influencia de lenguas previas. En este contexto, los errores de omisión continúan siendo frecuentes, pero su peso relativo disminuye, especialmente en los últimos tramos del estudio. Por lo tanto, aunque el papel del repertorio lingüístico queda claramente demostrado en la aparición de omisiones, la centralidad de este tipo de error en el conjunto del proceso no se mantiene constante y la aparición de otros tipos de error, no atribuibles a la transferencia, relativiza su primacía.

Hipótesis 3. Los errores relacionados con la referencia genérica serán los más proclives a la fosilización.

Resultado: Parcialmente confirmada.

Explicación: Los errores relacionados con la referencia genérica, especialmente en grupos nominales plurales en función de sujeto, se muestran como especialmente persistentes en todos los niveles del corpus analizado. En este tipo de construcciones, los estudiantes tienden a omitir el artículo definido por influencia del inglés y del estonio, lenguas en las que las estructuras plurales escuetas en función de sujeto son aceptables gramaticalmente y habituales. Esta omisión sistemática sugiere una transferencia interlingüística fuerte y sostenida que puede interferir de forma duradera en el desarrollo de la interlengua. Además de los plurales genéricos, los sustantivos no contables —en

particular los abstractos— también resultan ser especialmente problemáticos. Se ha observado un elevado número de errores de omisión en este tipo de sustantivos, tanto en función de sujeto como de objeto directo, y especialmente cuando aparecen como término del sintagma preposicional. Estos errores también derivan de la transferencia interlingüística y revelan una dificultad añadida en el reconocimiento de los contextos en los que el español exige el uso de un artículo, a diferencia de las lenguas del repertorio de los estudiantes. Por otra parte, el análisis longitudinal de los errores de adición muestra que, a medida que las estudiantes progresan, tienden a la hipercorrección de sus producciones introduciendo artículos definidos en contextos genéricos de objeto directo donde no serían necesarios. Este fenómeno sugiere que, tras un primer estadio de omisión generalizada, el *input* limitado y la ausencia de instrucción explícita generan una incertidumbre que desemboca en una sobreproducción de artículos. A pesar de la frecuencia y persistencia de estos errores, no es posible afirmar que hayan quedado fosilizados, dado que los datos disponibles no abarcan niveles superiores al B1. Asimismo, en el cuarto semestre se aprecian indicios de mejora en el uso de los plurales genéricos en función de sujeto, lo que sugiere una posible evolución positiva a más largo plazo.

Hipótesis 4. En los primeros niveles de competencia, la influencia interlingüística será mayor en alumnos con nivel C1 de inglés que en aquellos con nivel B2.

Resultado: Rechazada.

Explicación: Aunque los datos descriptivos muestran que las estudiantes con un nivel C1 de inglés cometen más errores en términos absolutos, el AOP matiza esta impresión inicial. Las tasas de error en relación con las ocasiones potenciales revelan que los errores de omisión, el tipo más frecuente en ambos grupos, se mantienen prácticamente constantes entre los niveles B2 y C1 (10,32 % frente a 10,05 %), lo que indica que la competencia en la L2 no tiene un impacto claro en este tipo de error. Algo similar ocurre con los errores de omisión en contextos con sustantivos abstractos y plurales, donde los porcentajes son también muy similares entre ambos grupos. En cuanto a la influencia interlingüística, si bien el grupo C1 presenta un porcentaje ligeramente mayor de errores etiquetados como transferencias (32,80 % frente a 29,37 %), esto no se traduce necesariamente en un aumento proporcional del error en relación con las ocasiones potenciales. Lo que sí parece diferenciar a ambos grupos es la naturaleza de los errores cometidos. El grupo B2 muestra mayores tasas de errores de adición por una tendencia más fuerte al sobreuso del artículo en etapas iniciales, posiblemente debido a una estrategia basada en la memorización de unidades lingüísticas fijas. Asimismo, el grupo C1 presenta un menor porcentaje en errores morfosintácticos, lo que podría indicar que el mayor dominio de la L2 contribuye a una automatización más sólida del uso del artículo, permitiendo que la atención se dirija hacia aspectos más complejos como la concordancia de género y número o el orden interno del sintagma nominal.

Hipótesis 5. No se encontrará un número de casos estadísticamente significativo que demuestre fluctuación entre definitud y especificidad.

Resultado: Parcialmente rechazada.

Explicación: Aunque no se han aplicado pruebas estadísticas inferenciales específicas para cuantificar esta fluctuación (por considerar que se trataba de una muestra muy escasa de datos), el análisis cualitativo y cuantitativo mediante el método de ocasiones potenciales ofrece evidencia sólida de una tendencia sistemática. En concreto, se observa una tendencia consistente a utilizar el artículo definido en contextos en los que se espera un artículo indefinido, especialmente cuando el referente es específico. Esta fluctuación es particularmente visible en los primeros semestres y entre las estudiantes con nivel B2 de inglés, lo que sugiere la confusión entre las nociones de definitud y especificidad, sobre todo entre las alumnas con un nivel de competencia más bajo, y una influencia interlingüística positiva en las alumnas con nivel C1 de inglés. El hecho de que los porcentajes del AOP sean más altos en los grupos específicos que en los no específicos, tanto a nivel global como desglosado por nivel y por semestre, indica que la noción de especificidad está interfiriendo en el uso adecuado del artículo en español. Por tanto, los datos apuntan claramente a la existencia de una fluctuación sistemática entre definitud y especificidad, sobre todo en los primeros estadios de aprendizaje, como habían demostrado los métodos experimentales previos (Ionin *et al.*, 2004). Sin embargo, al no haberse contrastado estadísticamente, no resulta procedente rechazar la hipótesis de forma definitiva. Los hallazgos actuales, no obstante, constituyen una base empírica sólida para futuras investigaciones que incluyan análisis estadísticos específicos para confirmar esta tendencia.

Hipótesis 6. Los errores morfológicos relacionados con el género gramatical serán numerosos, pero descenderán considerablemente conforme el nivel de competencia aumente.

Resultado: Parcialmente confirmada.

Explicación: Los errores morfológicos representan el 20,4 % del total, con una alta incidencia de errores de género (79,77 % dentro de esta categoría). Sin embargo, no solo no se reducen con el tiempo, sino que aumentan.

Hipótesis 7. El tipo de tarea influirá significativamente en el número de errores.

Resultado: Confirmada.

Explicación: El análisis de los errores distribuidos por tarea confirma que el tipo de actividad incide de manera clara en la frecuencia y naturaleza de los errores relacionados con el uso del artículo. Aunque el número total de palabras de cada tarea influye en la posibilidad de cometer errores —como era

de esperar—, no es el único ni el principal factor que determina su aparición. Tareas de longitud similar pueden presentar tasas de error muy diferentes, lo que indica que la naturaleza discursiva y las exigencias lingüísticas específicas de cada género textual son variables clave en la producción de errores. Las tareas descriptivas y expositivas que requieren el uso frecuente de sustantivos abstractos, plurales genéricos o expresiones temporales (como las tareas 4, 5 y 22) muestran una mayor incidencia de errores, especialmente de omisión. Esto se debe, en parte, a la divergencia entre el español y las lenguas del repertorio de las estudiantes (inglés y estonio) en el tratamiento de estos elementos léxicos y sintácticos. La influencia interlingüística se hace especialmente patente en contextos como el uso de sustantivos abstractos sin artículo o en expresiones temporales que en español requieren un artículo determinado (por ejemplo, *a las seis*, *los lunes*), pero que en inglés o estonio no lo llevan. En conclusión, los resultados del AOP y de la comparación entre tareas muestran con claridad que no solo el nivel de competencia del estudiante, sino también las características específicas del género textual y del contenido temático, condicionan la aparición de errores en el uso del artículo. Esto refuerza la necesidad de considerar el tipo de tarea como un factor didáctico relevante en la enseñanza del español como L3.

En síntesis, los resultados del análisis global del corpus ofrecen una visión integral sobre los patrones y dificultades en la adquisición del artículo en español por parte de las estudiantes estonias participantes en este estudio. La evolución del uso del artículo refleja un aprendizaje marcado por una progresión moderada y una estabilización en la tasa de estructuras aceptables temprana, con persistencia de ciertos errores sistemáticos, especialmente de omisión, adición y concordancia de género. La influencia interlingüística, aunque constante, disminuye en algunas áreas, como en los errores de adición, conforme avanza el aprendizaje, mientras que, en los errores de omisión persisten o incluso aumentan, destacando la necesidad de un *input* más focalizado y sistemático en el aula. Asimismo, se aprecia una fluctuación entre las nociones de especificidad y definitud, sobre todo en los primeros estadios y más pronunciada en las alumnas con menos competencia en inglés. Finalmente, el impacto del tipo de tarea subraya la importancia de considerar el diseño pedagógico al evaluar el progreso y las dificultades de los estudiantes. Estos hallazgos no solo validan, rechazan y matizan las hipótesis planteadas, sino que también ofrecen información valiosa para orientar futuras investigaciones y enfoques didácticos en la enseñanza del español como tercera lengua.

7.13. Comparación de nuestros resultados con otros estudios

Comparación con otros estudios de adquisición del artículo en español con informantes cuyas L1 no tienen artículos

A continuación, compararemos nuestros resultados con los de aquellas investigaciones en las que se ha explorado el uso del artículo por parte de estudiantes cuya L1 tampoco tiene artículos. Para ello, nos basaremos en el estudio contrastivo de Rubinjoni (2017) y lo extenderemos con la revisión de otras investigaciones.

Al comparar su estudio con el de Denst (2006), Rubinjoni (2017, p. 298) llega a la conclusión de que tanto los estudiantes rusos y polacos como los serbios siguen cometiendo errores relacionados con el uso del artículo, incluso cuando alcanzan un nivel avanzado. Sus L1 no tienen forma de expresar la diferencia que supone el uso de los artículos en el siguiente ejemplo: «¿Has tomado *café* / *un café* / *el café*?» (Denst, 2006, p. 96). El ruso, el polaco y el serbio identifican el referente del sustantivo *café* automáticamente y por el contexto, sin reflexionar, activando mecanismos como el conocimiento del contexto situacional, el uso de modificadores restrictivos y la anáfora. Las tres lenguas utilizan también, en ocasiones, demostrativos, posesivos y el orden inverso de las palabras para facilitar esta identificación del referente del sustantivo.

A continuación, Rubinjoni (2017, p. 300) resalta las similitudes de su investigación con la de Santiago Alonso (2016), en la que se estudia el uso de los artículos por parte de aprendientes eslovenos. En ambas investigaciones se llega a la conclusión de que el estudiante no comprende la necesidad del artículo porque identifica la referencia del sustantivo automáticamente y por el contexto y el artículo resulta ser una redundancia innecesaria. Los errores más comunes son los de omisión, seguidos por los de adición, y los de falsa selección son los menos frecuentes. Estos errores en el uso del artículo persisten hasta los últimos años de estudio, convirtiéndose en errores fosilizados que permanecen sin resolver.

A estos hallazgos relacionados con los aprendientes eslovenos podemos añadir otros que Rubinjoni no menciona y que son interesantes porque divergen de los nuestros. Por una parte, está la omisión incorrecta del artículo neutro en proposiciones subordinadas de relativo sustantivadas que señalan Reymóndez Fernández y Santiago Alonso (2004, p. 20). Estas oraciones subordinadas precisarían tanto si van modificadas por el cuantificador *todo* como si no de la presencia del artículo definido neutro. No encontramos suficiente evidencia en nuestro corpus para poder asegurar que efectivamente se trata de una dificultad. Suponemos que esto se debe a que las muestras pertenecen a los primeros niveles de competencia en los que las oraciones complejas no son muy numerosas.

Por otra parte, Reymóndez Fernández y Santiago Alonso (2004, p. 18) encuentran muchos errores con el verbo *tener*, sobre todo errores de adición errónea. Ya hemos explicado, en el capítulo teórico, que los sintagmas nominales en función de objeto directo que acompañan el verbo *tener* usan el artículo de manera muy restringida. Según estos autores, para los eslovenos es muy común usar el artículo definido después de verbos transitivos cuando se refieren a un

referente genérico. En español, esto generalmente se indica mediante la ausencia del artículo en los sintagmas plurales y en los singulares, cuando el sustantivo es no contable, o, si el singular es contable, con el artículo indeterminado. En nuestro corpus se encuentran ejemplos que ilustran esta misma dificultad:

(70) *En mi tiempo libre me gusta leer {*el ~ un} libro.*

(71) *Llevo a veces {*las ~ Ø} ropas deportivas.*

Sin embargo, solo se han contabilizado 51 ocurrencias desviadas con el verbo *tener* en todo el corpus, frente a 715 producciones aceptables. De esas 51 ocurrencias, solo 20 muestran un error de adición, convirtiendo este tipo de error con el verbo *tener* en algo prácticamente anecdótico. A pesar de que es un número muy reducido, sí llama la atención que estos errores de adición se producen por añadir un artículo determinado a un grupo que expresa un referente genérico (ejemplo XX).

(72) *[...] y en verano no tiene {*las ~ Ø} clases.*

La comparación de los resultados de Rubinjoni (2017, p. 301) con los de otra investigadora de interlengua de informantes con L1 serbio, Zečević Krneta⁶² (2016), llevan a la conclusión de que parece probado que no se observa una disminución de errores del primer al cuarto año de estudios, excepto en los errores morfológicos (errores de género y número). En los ejercicios de rellenado de huecos, los estudiantes tienden a añadir el artículo cuando no están seguros de su uso, mientras que, en las redacciones libres, el error predominante es la omisión del artículo. Se utiliza el artículo determinado en contextos relacionados con la posición de objeto directo y atributo dentro del predicado nominal y el problema radica en que no se distingue entre la delimitación referencial y la categorización. Además, según la autora, los problemas surgen en las construcciones preposicionales modificadoras, en las que los estudiantes usan el artículo según el significado de la preposición en lugar del contexto. Parece que nuestro estudio sí coincide en gran medida con el de Zečević Krneta, teniendo en cuenta que los errores en posición de objeto directo y término del sintagma preposicional son muy numerosos. Los problemas derivados del uso de las preposiciones han quedado también probados. De la misma manera, también el error predominante en nuestro corpus era el de omisión del artículo. Asimismo, en nuestro corpus se han encontrado los mismos problemas relacionados con los plurales genéricos y la confusión entre la delimitación referencial y la categorización.

Una de las conclusiones a las que también llega Rubinjoni (2017, p. 302) después de esta comparativa es que las dificultades en el uso de los artículos son siempre las mismas independientemente del tema del texto. El tema de las tareas y el género textual son dos aspectos a los que no se les ha prestado suficiente

⁶² No hemos podido acceder a este estudio y todo lo que conocemos de él es a través de la tesis de Rubinjoni.

atención hasta ahora en el campo de la adquisición del artículo en español L2. Sin embargo, en nuestro estudio, los resultados demuestran todo lo contrario. Como hemos visto en el apartado de resultados, el género de la tarea exige diferentes construcciones gramaticales que invitan a usar más o menos artículos. Por otra parte, los regímenes de uso de algunos verbos y la naturaleza abstracta de los sustantivos pueden dar lugar a muchos errores. Los resultados son claros en este aspecto, algunas tareas producen muchos más errores que otras.

Por último, Rubinjoni (2017, pp. 304–305) compara sus resultados con los del trabajo de Lin (2003) en el que se estudia la adquisición del artículo en español por parte de los aprendientes chinos. De la comparativa se desprende que los resultados son muy similares a los que se han mostrado anteriormente sobre los informantes cuyas L1 eran eslavas. Las similitudes principales que recupera Rubinjoni son las siguientes: a) el referente es identificado por el hablante chino al igual que el eslavo a través del contexto o gracias a modificadores restrictivos; b) tanto en chino como en las lenguas eslavas la identificación del referente se puede hacer también a través de demostrativos, posesivos y cambio de orden de palabras; c) en ambos estudios el tema de las tareas no afecta en el número de errores; d) los errores de omisión son los más frecuentes; e) cuando se presta atención al artículo aumentan los errores de adición.

Las diferencias que encuentra Rubinjoni (2017, p. 305) entre la interlengua de los estudiantes eslavos y la de los chinos son dos: a) los errores de omisión que parecían fosilizarse en los estudios con aprendientes cuya primera lengua es eslava se reducen considerablemente en los alumnos chinos conforme estos alcanzan un mayor nivel de competencia de la lengua española; y b) los errores de adición que parecen ser numerosos en la interlengua de los aprendices eslavos solo cuando estos prestan atención al artículo, aumenta en la interlengua de los chinos en los niveles más altos de competencia.

Nuestra investigación comparte muchos de los resultados presentados en los estudios anteriores. Al igual que en las lenguas eslavas, el estonio utiliza demostrativos, posesivos y el orden de palabras para expresar la referencialidad, así como la inferencia y el contexto. En consonancia con los hallazgos de Rubinjoni (2017), hemos observado que los errores de omisión son los más frecuentes entre los estudiantes estonios, también seguidos por los errores de adición. Los errores de selección, sorprendentemente, han resultado no ser muy numerosos, aunque sí sugieren que puede haber cierta dificultad entre la distinción de las nociones de definitud y especificidad. Sin embargo, los errores de concordancia de género sí son abundantes. De hecho, a diferencia de lo que ocurría en las investigaciones con informantes serbios, no mejoran, sino que empeoran con el paso del tiempo. Asimismo, al igual que en la interlengua de los estudiantes chinos, en la de los aprendientes estonios se observa una reducción de errores de omisión conforme aumenta el nivel de competencia en español. Sin embargo, esta tendencia no es lineal y se percibe cierto grado de variabilidad. Además, los errores de adición tienden a incrementarse con el progreso en el dominio de la lengua.

El estudio contrastivo de Rubinjoni (2017) es, sin duda, muy útil para tener una visión global sobre los resultados de los estudios anteriores, pero se echa en

falta la comparación de su estudio con autores que hayan investigado la interlengua de estudiantes cuyas primeras lenguas no son eslavas ni el chino. Como decíamos en apartados anteriores, la interlengua que se ha estudiado más en materia de artículos hasta ahora ha sido la de los japoneses. A continuación, hacemos una síntesis de los resultados de estos estudios y los comparamos con nuestros propios descubrimientos.

Barrera Rodríguez (2008a) investiga la interlengua de aprendientes japoneses y llega a unas conclusiones similares a las que hemos visto en los párrafos precedentes, pero se interesa por una cuestión que ha pasado desapercibida en otros estudios: el orden de adquisición. Concluye su estudio con la afirmación de que no se puede establecer un orden sistemático de adquisición del artículo y reconoce que, aunque hay un cierto progreso en el uso del artículo por parte de estudiantes japoneses con respecto al nivel de competencia, la progresión no es lineal (Barrera Rodríguez, 2008a, pp. 70–71). Esto pone de manifiesto la idealidad de estudiar la adquisición del artículo dentro del marco de los sistemas dinámicos. Como veremos en el siguiente apartado, el estudio individualizado de nuestros informantes muestra claramente que cada individuo sigue un patrón diferente y su progreso difiere sistemáticamente. En un estudio posterior Barrera Rodríguez (2008b) afirma que el uso del artículo indefinido resulta más fácil de asimilar para los estudiantes japoneses que el definido. Sin embargo, nuestro estudio parece revelar lo contrario. Los grupos definidos aceptables aumentan con el tiempo en nuestro corpus y no así los grupos indefinidos y los escuetos.

Los resultados de Furukawa y Okami (2016) son sorprendentes y difieren de los estudios precedentes. Según estos autores el error que cometen más a menudo los estudiantes japoneses es el de adición de artículo innecesario, algo que contradice todos los estudios que hemos visto más arriba y también nuestros resultados. Nos resulta imposible no plantearnos la posibilidad de que el uso de métodos experimentales para este estudio pueda haber provocado un uso excesivo de artículos al hacer que los aprendientes se concentraran en esta categoría lingüística. Ya hemos dicho más arriba que cuando los estudiantes prestan atención al uso de los artículos tienden a usarlos demasiado. También es posible que se deba a que los alumnos que participaron en el experimento ya hubieran alcanzado un nivel intermedio de lengua (algo que no se especifica en el artículo) y, por lo tanto, como les ocurre a los estudiantes estonios, tendieran a usar excesivamente el artículo.

El estudio de Kobashi (2018), aunque no hace un análisis de frecuencia de errores, nos parece relevante para esta investigación porque la autora nos avisa de la dificultad que supone para los estudiantes de español discernir el uso del artículo con sustantivos contables del uso del artículo con sustantivos no contables. Esto es algo que no habíamos previsto en nuestra propia investigación y que nos hemos encontrado al hacer el análisis.

El estudio de Yonekawa, y San Mateo Valdehíta (2022) concluye que el porcentaje de casos correctos (83,41 %) es muy superior al de los erróneos, y que el nivel de dominio incide significativamente en el uso del artículo, cometándose menos errores a medida que se avanza en el aprendizaje. Sin embargo, los errores

más frecuentes —la selección incorrecta del artículo o la omisión del indeterminado en la primera mención del sustantivo, y el uso del indeterminado en la segunda mención— se mantienen en los tres niveles de dominio. Vemos que, aunque nuestro estudio presenta un número superior de errores (20,8 %) en un principio, estos son de naturaleza muy diversa. Lo más curioso de los hallazgos de Yonekawa y San Mateo Valdehíta es que el error que encuentran con más frecuencia es el de selección, que, como hemos visto, no es el caso en ninguno de los otros estudios. La tipología narrativa de los textos utilizados en el estudio del artículo puede haber propiciado más errores de selección, debido a la confusión entre especificidad y definitud en la primera mención de sustantivos. Tanto en este estudio como en el nuestro, los estudiantes demuestran un alto nivel de corrección al usar el artículo en locuciones, probablemente porque las aprenden como unidades y no por separado.

Hay pocos estudios que se ocupan de la relación que existe entre el artículo y otros determinantes. Sin embargo, parece probado que es un aspecto relevante ya que en todas las lenguas revisadas en este apartado es posible aludir al referente a través de posesivos y demostrativos. Nuestro estudio ahonda en esta cuestión, interesándose por todos los determinantes y centrándose en aquellos casos en los que se usa otro determinante cuando lo aceptable sería haber usado un artículo. Parece bastante clara la influencia de la L1 en estos casos e incide una vez más en la idea de que si los alumnos no prestan atención o no son conscientes de la necesidad del uso de los artículos, tienden a olvidarlos y a utilizar estructuras más cercanas a su L1.

Comparación con otros estudios de adquisición del artículo en español con informantes cuyas L1 sí tienen artículos

Los estudios relacionados con la adquisición del artículo en español por parte de aprendientes cuya L1 tiene artículos se han centrado, sobre todo, en los estudiantes con inglés como L1. Como sería de esperar, estas investigaciones ponen el foco en aspectos en los que el inglés y el español muestran divergencias. Así pues, lo que más se ha estudiado han sido los plurales definidos, ya que el español y el inglés los expresan de diferente manera sintácticamente, dependiendo de si estos tienen un referente específico o uno genérico (Ardura, 2014; Cuza *et al.*, 2013; Montrul e Ionin, 2012).

Los resultados del estudio de Montrul e Ionin (2012) y Cuza *et al.* (2013) indican que los aprendices con L1 inglés y L2 español con un nivel de competencia avanzado demuestran un conocimiento adecuado de las asignaciones semánticas posibles (genérica, específica) para los sujetos plurales definidos en español. Aunque no llegan a alcanzar el mismo nivel de distinción que los hablantes cuya L1 es el español, las evidencias estadísticas del estudio demuestran que los alumnos con L1 inglés, cuando alcanzan un nivel de lengua avanzado, son conscientes de la diferencia existente entre los plurales específicos y genéricos y cómo esta se codifica de diferente manera en español y en inglés. Aunque esto puede requerir una exposición sustancial al español, los datos apoyan la idea de

que el dominio de los plurales definidos es alcanzable. A diferencia de estos estudios, en nuestra investigación no se aprecia una mejora tan considerable del uso del artículo con los plurales definidos y el índice de error no asegura que se alcance un completo dominio. Sería necesario continuar con el estudio añadiendo datos del siguiente nivel para poder confirmar este progreso.

8. Resultados del análisis individual

En este apartado, analizaremos las trayectorias individuales de las informantes, reconociendo que, si bien los estudios de grupos brindan información valiosa sobre el peso relativo de los factores individuales en el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudios longitudinales de casos específicos son esenciales para comprender el desarrollo particular de cada aprendiz (Lowie y Verspoor, 2019, p. 184).

Antes de empezar a analizar cada informante por separado, se ofrece la figura 9, donde se puede ver que algunos aprendientes presentan sistemáticamente un rendimiento superior al promedio (por ejemplo, los informantes 50, 49 y 51), mientras que otros, como los informantes 39, 45 y 57, tienden a producir menos estructuras aceptables de lo que se veía en el análisis del corpus global.

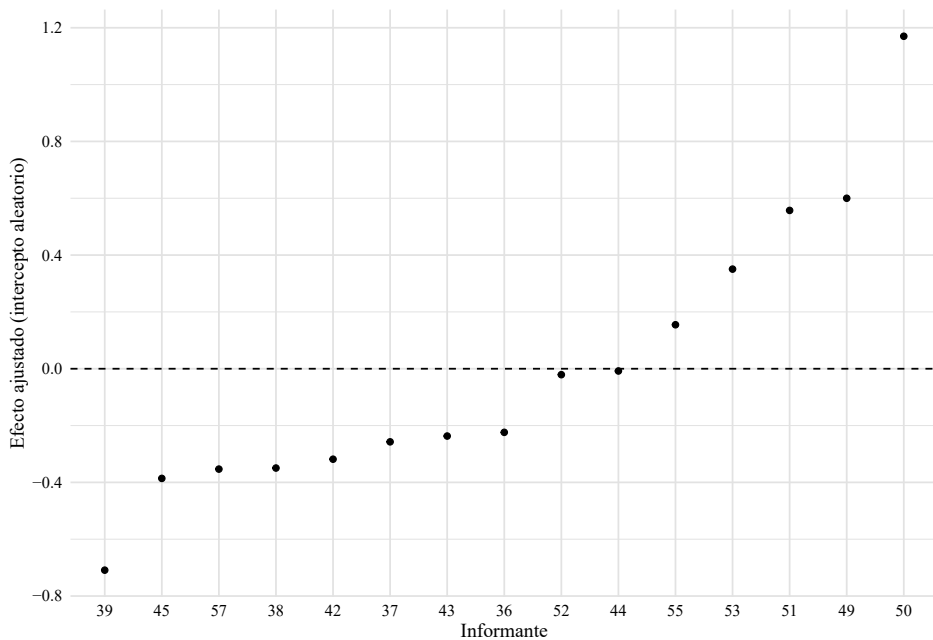


Figura 9. Tasas de aceptabilidad de las informantes

Como un análisis pormenorizado de cada informante resulta imposible por razones de tiempo y espacio, se plantea un análisis descriptivo general de cada una y nos concentraremos en aquellos aspectos en los que la informante se destaca por ser diferente a alguna tendencia encontrada en el corpus global. Después de los análisis individuales se ofrecerá una síntesis en la que se tendrán en cuenta los aspectos relacionados con los resultados obtenidos del análisis general y resumidos en el apartado 7.12.

8.1. Informante 36

La informante 36 es una mujer de 19 años que al entrar a estudiar español en la Universidad de Tartu tiene un nivel C1 de inglés y ha estudiado español anterior-

mente. Sin embargo, prefiere no hacer el test de nivel porque asegura que sus conocimientos son escasos. Además, cuenta con experiencia en el aprendizaje de alemán.

En la tabla 32 podemos ver el nivel de aceptabilidad de sus producciones por semestres.

Tabla 32. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 36.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	80,95 % (187)	70,28 % (97)	72,13 % (145)	76,28 % (193)	75,57 % (622)
No aceptable	19,04 % (44)	29,71 % (41)	27,86 % (56)	23,71 % (60)	24,42 % (201)
	28,07 % (231)	16,77 % (138)	24,42 % (201)	30,74 % (253)	823

A pesar de que la tasa de aceptabilidad de las producciones de la alumna 36 del primer semestre es muy parecida a las del corpus global, hay un descenso en el segundo semestre mucho más marcado, donde realmente parece que la alumna tiene dificultades para usar el artículo de manera exitosa. La diferencia de tendencia se aprecia mejor en la figura 10.

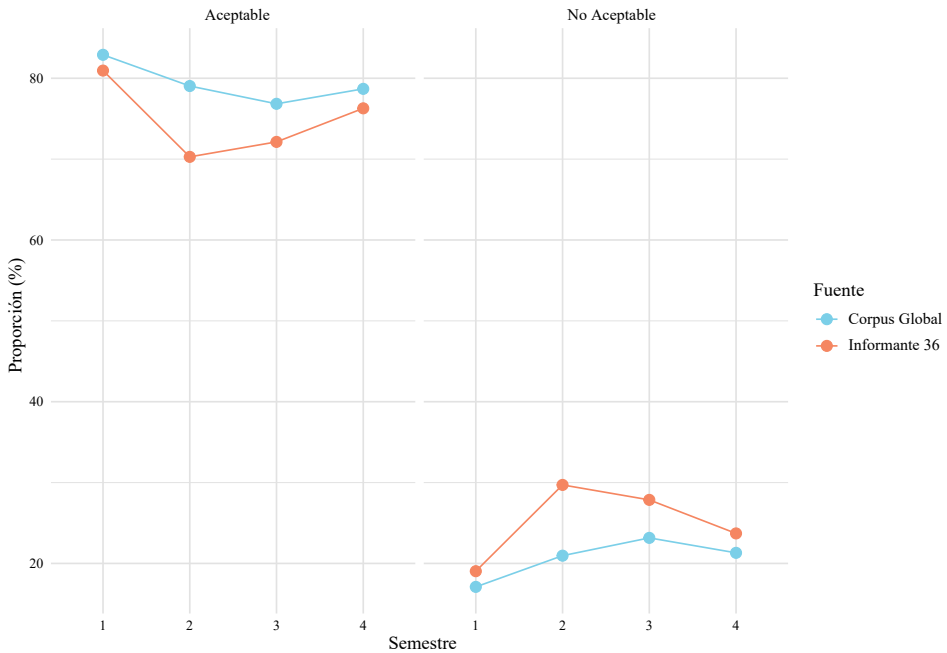


Figura 10. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 36 a lo largo del tiempo.

El análisis de ocasiones potenciales aplicado a la informante 36 a lo largo de los cuatro semestres permite observar una evolución no lineal en el uso de los artículos. En la figura 11, se pueden ver las trayectorias de los porcentajes de los tipos de errores según las ocasiones potenciales:

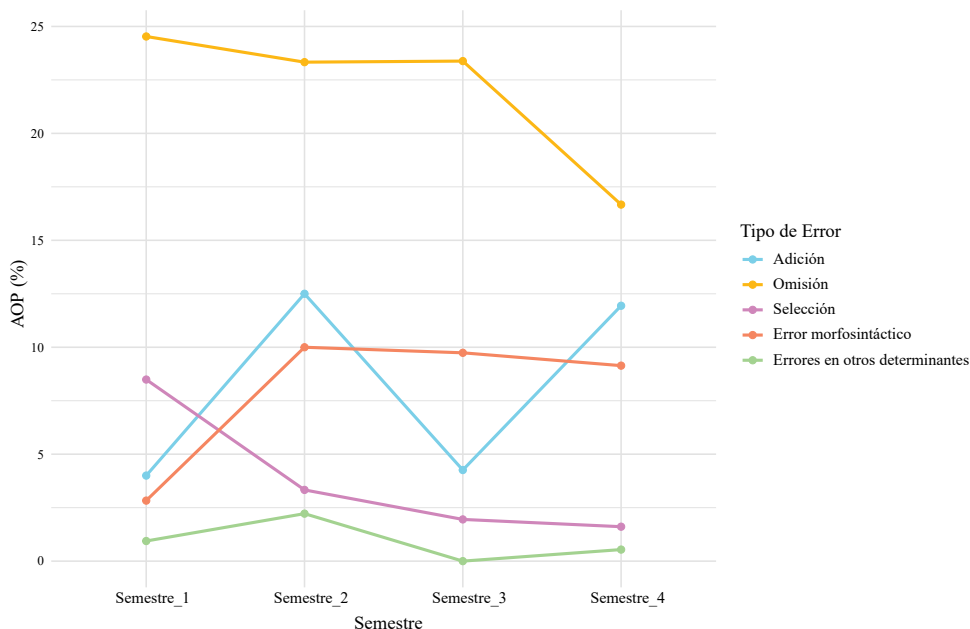


Figura 11. Evolución de los tipos de error de la informante 36.

Más de la mitad de los casos (56,1 %) en los que esta alumna produce un grupo desviado por omisión se debe a la influencia interlingüística. En el primer semestre, encontramos estructuras esperables, como la falta de artículo con el verbo *gustar*:

(73) *Me gusta { *Ø ~ los } colores, [...].*

Este tipo de error, sin embargo, no parece corregirse conforme la alumna avanza en su nivel de competencia, como cabría esperar, y sigue produciendo estructuras sin artículo los siguientes semestres: *A mi me gusta { *Ø ~ el } estilo de informal*, aunque se encuentra algún ejemplo de estructura aceptable, como *Me gusta mucho una ensalada muy fácil*. Resulta posible que las lenguas dominantes de la alumna (el estonio y el inglés) influyan en el uso del artículo con el verbo *gustar*. Parece que el uso del artículo en alemán con este verbo no produce ningún tipo de ayuda en esta estudiante en particular.

Otras estructuras inaceptables, que parecen persistir en el tiempo, son los grupos nominales escuetos plurales en posición de sujeto que siguen apareciendo incluso en la última semana del cuarto semestre:

(74) *{ *Ø ~ Las } Personas en Rusia piensan que Ucrania ha empezado la guerra.*

Así pues, parece que la influencia del repertorio lingüístico es bastante fuerte en este tipo de estructuras, pero también resulta imposible no plantearse que, si este error persiste con el tiempo, la instrucción tiene que ver algo en ello. Indudablemente, no se le ha prestado suficiente atención a la necesidad del artículo en grupos nominales en posición de sujeto.

Los errores morfosintácticos son motivo de alarma, sobre todo porque se incrementan considerablemente en el segundo semestre y no se aprecia una mejora con el tiempo. De los 44 errores morfosintácticos cometidos, 41 son de género. Parece bastante claro que la selección del género de los artículos se hace de manera aleatoria ya que la alumna 36 comete errores de género incluso en combinaciones en las que el sustantivo termina en -o o en -a. También encontramos ejemplos del uso del artículo masculino con sustantivos que terminan en -dad o -ción aun cuando el género de este tipo de nombres se presenta en clase desde el primer semestre. Así pues, los errores de género producidos por la informante 36 no se explicarían como resultado de un proceso de instrucción breve, sino que muestran una clara marca de potencialidad de error fosilizable.

El porcentaje de errores de adición es bajo en los cuatro semestres y, además, las producciones que vienen de una clara influencia interlingüística son muy escasas. En la semana 13 del primer semestre podemos encontrar la oración siguiente:

(75) [...] soy {**una ~ Ø*} estudiante.

Pero no vuelve a cometer este error en semanas posteriores, produciendo construcciones como la número 76.

(76) [...] soy estudiante de filología hispanica.

También encontramos hacia el final del primer semestre la siguiente producción:

(77) [...] me gustaria viajar mucho y vivir y trabajar en {**un ~ Ø*} otra país.

La informante número 36 tiene un nivel de inglés de C1 y, además, tiene experiencia aprendiendo alemán. En ambas lenguas el artículo sería necesario, con lo que nos parece posible que este error se deba a la influencia del repertorio lingüístico, más pronunciada en los primeros estadios de aprendizaje del español. Conforme avanza en sus estudios produce expresiones como la número 78 que refuerzan la idea de que la influencia se produce solo en los primeros estadios.

(78) [...] porque trabajo en otra ciudad.

Encontramos otro reflejo de la influencia del alemán en la séptima semana del segundo semestre en el adjunto *en el cerca de Viljandi*. En alemán se usaría efectivamente el artículo *der*: *in der Nähe von Viljandi*. Sin embargo, la aprendiente no vuelve a cometer este error y produce adjuntos, a partir del tercer semestre, como este: *cerca de los computadoras*.

No encontramos ningún otro tipo de error de adición por causa de influencia interlingüística. Por el contrario, percibimos una cierta dificultad a la hora de producir grupos nominales plurales en posición de complemento directo hasta el tercer semestre, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

- (79) *A veces puede ser muy sorprendido cuando busca tu nombre en internet y tenía {*las ~ Ø} noticias [...] que no te gusta.*

En el cuarto semestre, sin embargo, la estudiante logra producir grupos nominales escuetos plurales con éxito, como podemos ver en la siguiente producción:

- (80) *Soy una persona muy empático y por eso no me da miedo escuchar problemas.*

El resto de los problemas por adición, lo encontramos en sintagmas preposicionales que sí parecen ser una causa de dificultad incluso en el cuarto semestre, como desvelan sus producciones de las últimas semanas:

- (81) *[...] conoce mucho sobre {*las ~ Ø} plantas*

Por otra parte, los errores de selección, que no son muy representativos en las producciones de esta alumna, decaen considerablemente conforme pasa el tiempo, sobre todo en el cambio del primer al segundo semestre. Un tipo de error que se encuentra frecuentemente en las producciones de esta alumna es el de la confusión entre un artículo y otra palabra no determinante, normalmente una preposición, como en el siguiente ejemplo:

- (82) *El es {*de ~ un} artista de Inglés.*

Parece probable que las palabras funcionales, tan presentes en la lengua española y tan poco necesarias en la estonia (debido a ser una lengua aglutinante) puedan resultar confusas y la alumna no repare demasiado en ellas hasta el punto de confundirlas. Este tipo de error se puede achacar también a una tendencia a la memorización de las estructuras durante los primeros estadios de aprendizaje. Por lo demás, encontramos ejemplos de uso del artículo con matiz de especificidad hasta el cuarto semestre, como podemos ver en el ejemplo 83.

- (83) *Normalmente al final de día las escuelas tienen {*el ~ un} concierto un poco más formal [...].*

Sin embargo, el número tan reducido de estructuras desviadas no nos permite considerar esto una tendencia generalizada en el uso del artículo definido por parte de esta alumna en particular.

El análisis de la trayectoria de la informante 36 revela una evolución moderada en el uso del artículo en español, con una estabilización en la aceptabilidad de sus producciones en torno al 75 % hacia el cuarto semestre. A lo largo de este

período, los errores de omisión destacan como los más frecuentes, especialmente en contextos como los plurales genéricos en función de sujeto y con sustantivos abstractos, evidenciando una fuerte influencia interlingüística del estonio y el inglés. Aunque se observan avances en la percatación de la existencia del artículo como los errores relacionados con la adición indebida de artículos en el cuarto semestre, los problemas relacionados con la concordancia de género persisten con el tiempo, sugiriendo una falta de instrucción sistemática en esta área. En conjunto, los resultados sugieren que el progreso de la informante está marcado por un mayor nivel de conciencia sobre la importancia del artículo en español en el nivel intermedio, aunque con lagunas significativas en cuanto a la aplicación de las reglas gramaticales de manera consistente.

8.2. Informante 37

La informante 37 es una mujer de 19 años que cuenta con un nivel de competencia en inglés de B2, al comenzar sus estudios de español en la Universidad de Tartu y que no ha estudiado antes español. Además del inglés, ha estudiado ruso. En la tabla 33, podemos ver las proporciones de las estructuras según la aceptabilidad por semestres.

Tabla 33. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 37.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	78,49 % (197)	75,34 % (165)	71,69 % (195)	74,04 % (231)	74,8 % (788)
No aceptable	21,51 % (54)	24,66 % (54)	28,31 % (77)	25,96 % (81)	25,2 % (266)
	23,8 % (251)	20,8 % (219)	25,8 % (272)	29,6 % (312)	1054

La informante 37 sigue un patrón de comportamiento muy parecido al del corpus global. Comienza con una tasa de aceptabilidad más alta en el primer semestre y después comienza a cometer más estructuras inaceptables hasta el tercer semestre. En el cuarto semestre se observa un aumento ligero en la tasa de aceptabilidad. La mayor diferencia con el corpus global es que en los cuatro semestres el porcentaje de estructuras inaceptables es más alto. La figura 12 muestra esta comparación.

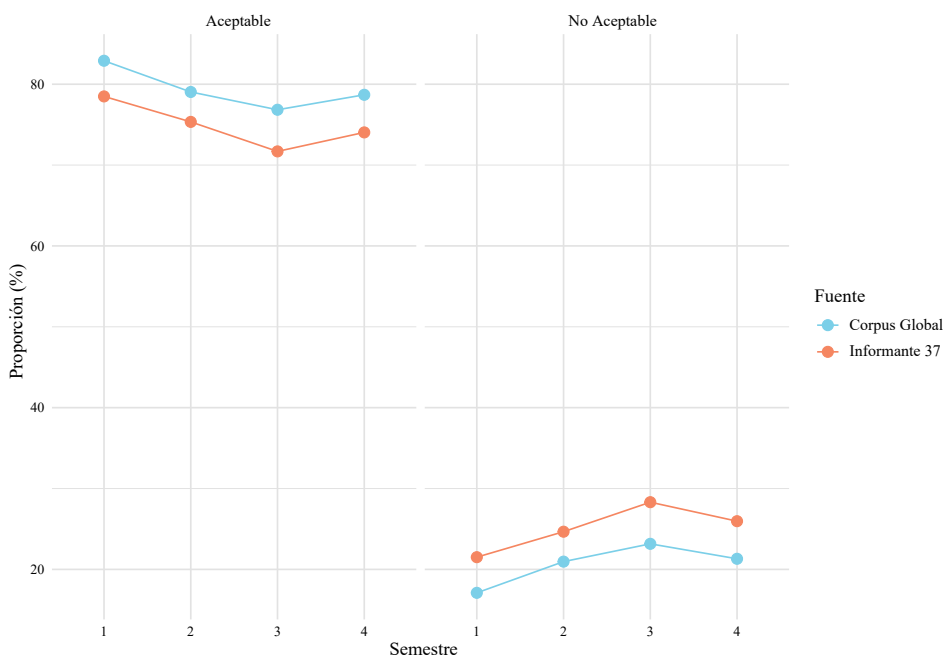


Figura 12. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 37 a lo largo del tiempo.

El análisis de ocasiones potenciales para la informante 37 nos ofrece la evolución de los porcentajes de cada tipo de error por semestre

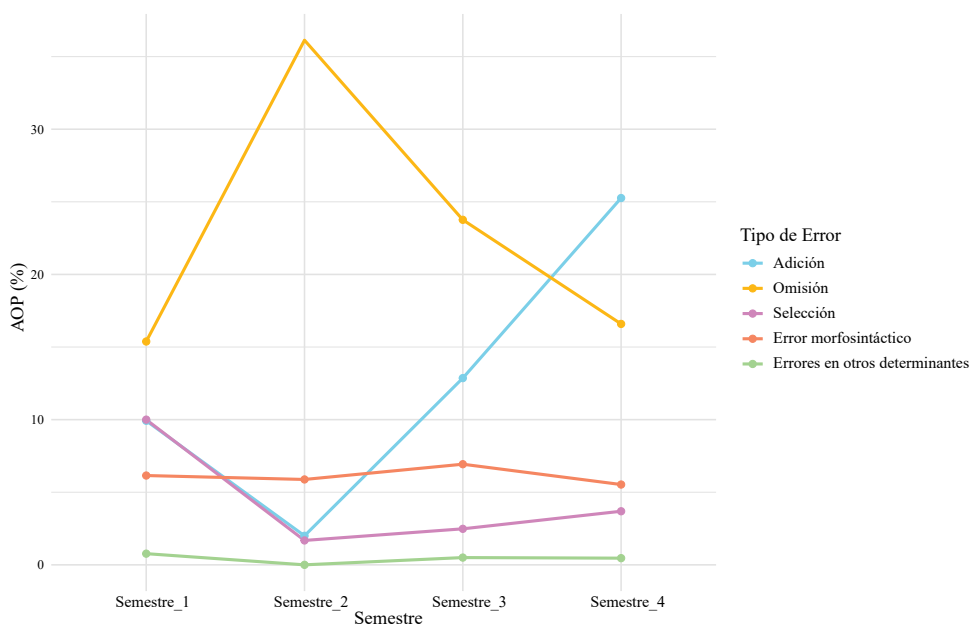


Figura 13. Evolución de los tipos de error de la informante 37.

Como podemos ver en la figura 13, es bastante interesante comprobar que, en las producciones del primer semestre, aunque los errores de omisión son los más numerosos, se aprecia un número considerable de errores de adición. Este es un rasgo que no aparecía en los datos de la informante 36⁶³. Parece claro que la alumna ha percibido la existencia del artículo *y*, aunque a veces lo utiliza cuando no es necesario, como podemos ver en el ejemplo 84, produce un total de 45 estructuras aceptables con artículo incluido durante el primer semestre, un número que consideramos bastante elevado, teniendo en cuenta sus antecedentes lingüísticos, a los que podemos añadir que ha estudiado ruso (otra lengua que no tiene artículos).

(84) [...] voy *{*al ~ a} casa*, como y duermo.

Otra característica interesante de los errores de adición producidos durante el primer semestre por la informante 37 es que ninguno de ellos procede de la influencia del inglés, lo que podría sugerir que la falta de competencia avanzada en esta lengua hace que no haya transferencia negativa. Aunque también coincide con la tendencia que veíamos en el apartado dedicado a la incidencia del error según el nivel de competencia en inglés de que las alumnas con menor competencia en inglés producen más errores de adición durante los primeros estadios de aprendizaje. Tampoco parece que las producciones aceptables procedan en la mayoría de los casos de la transferencia del inglés ya que la alumna produce artículos que la lengua inglesa no necesita, como podemos ver en el ejemplo 85.

(85) [...] me gusta *la paella*.

Como se observa en la figura 13, el porcentaje de errores de omisión experimenta un aumento notable entre el primer y el segundo semestre y, aunque disminuye progresivamente en los siguientes, sigue siendo elevado en el cuarto semestre (16,59 %). Paralelamente, los errores de adición, prácticamente inexistentes en el segundo semestre, muestran un incremento considerable en el tercero y alcanzan su punto más alto en el cuarto. Esta evolución reproduce la tendencia observada en el corpus global, en la que el descenso de los errores de omisión va acompañado por un aumento progresivo de las estructuras inaceptables causadas por errores de adición.

Resulta interesante comprobar que, a diferencia del primer semestre, la alumna produce estructuras con el verbo *gustar* que carecen de artículo en el siguiente semestre, como podemos ver en el ejemplo 86:

(86) Me gusta *{*Ø ~ los} colores neutros*.

⁶³ La informante 36 produjo un total de 38 estructuras correctas con artículo y 5 errores por adición durante el primer semestre.

No parece muy sorprendente comprobar que, de los 43 errores cometidos por omisión en el segundo semestre, la gran mayoría sea en estructuras que desempeñan las funciones de sujeto, término del sintagma preposicional u objeto directo, ya que es la tendencia encontrada en todo el corpus (como vimos en el capítulo 8.5). Donde la informante 37 parece encontrar mayores dificultades es en grupos que hacen la función de sujeto, como podemos ver a continuación:

(87) [...] porque {*Ø ~ los} jóvenes son individualistas pero simpáticas también.

(88) Estilo elegante habitualmente llevan {*Ø ~ los} adultos.

A lo largo de todo el semestre, solo produce 4 estructuras aceptables con artículo en posición de sujeto y ninguna de ellas es un sintagma plural. Consultadas las producciones del primer semestre, resulta significativo que las estructuras aceptables con artículo en posición de sujeto (un total de 13) son todas sintagmas singulares. Los dos únicos sintagmas plurales en posición de sujeto producidos en el primer semestre carecen del artículo necesario.

No parece arriesgado, pues, afirmar que los sujetos plurales representan una dificultad para esta alumna durante el primer y segundo semestres. De las 17 estructuras inaceptables por error de omisión en posición de sujeto, 9 han sido catalogadas como error por influencia interlingüística del repertorio lingüístico. El hecho de que en el primer semestre no encontráramos una influencia interlingüística representativa nos hace suponer dos posibles explicaciones. Por un lado, parece probable que la sencillez de las estructuras del primer semestre haya facilitado la memorización de segmentos lingüísticos completos en los que se incluyan los artículos. Por otro lado, nos parece posible también que el *input* del segundo semestre sea insuficiente para cubrir la necesidad de producir un discurso cada vez más complejo.

Con respecto a los entornos sintácticos en los que se encuentran los errores de omisión, durante el tercer semestre se mantiene la tendencia comprobada en el segundo semestre de producir un número mayor de errores en grupos plurales con función de sujeto (ver ejemplo 89), seguidos por estructuras desviadas en función de término del sintagma preposicional. En tercer lugar, se encontrarían los errores de omisión del artículo en construcciones que hacen la función de objeto directo.

(89) [...] {*Ø ~ los} trabajadores trabajan demasiadas horas al día.

Sin embargo, los errores de omisión en estructuras con función de sujeto se reducen considerablemente en el cuarto semestre. Los errores en construcciones con función de término del sintagma preposicional, no obstante, aumentan levemente. Podemos ver un resumen de los errores de omisión en la tabla 34.

Tabla 34. Errores de omisión según entorno sintáctico en los semestres 3 y 4 de la informante 37.

Errores de omisión		Semestre	
		3	4
sujeto	singular	4	1
	plural	9	3
	no contable	1	2
objeto directo		10	7
sintagma preposicional		14	16
total		48	36

Cabría revisar la frecuencia de aciertos a la hora de producir grupos plurales en posición de sujeto. De las 24 estructuras aceptables que produce en posición de sujeto durante el tercer semestre, 8 son grupos plurales como el que vemos a continuación:

- (90) *Las habilidades blandas serán más importante que los conocimientos teóricos, [...]*

En el cuarto semestre produce 38 estructuras aceptables en posición de sujeto, de las cuales 12 están formadas por un grupo plural. Parece claro, pues, que hay una tendencia hacia un uso más pertinente de los grupos nominales plurales en posición de sujeto conforme pasa el tiempo. De la misma manera, aunque hemos visto una persistencia en las estructuras desviadas en posición de término del sintagma preposicional, también hay que decir que las producciones aceptables son numerosas (46 en el tercer semestre y 52 en el segundo semestre).

Por último, analizamos la evolución de las estructuras inaceptables por error de adición. Habíamos visto como durante el segundo semestre estos errores descendían significativamente con respecto del primer semestre. Sin embargo, durante el tercer y cuarto semestre se produce un aumento importante de este tipo de error. Ninguno de los errores de adición del cuarto semestre ha sido catalogado como producciones procedentes de la influencia interlingüística, y solo se encuentra uno en el tercer semestre. Así pues, suponemos que esta alumna vuelve a percibir la existencia de los artículos y la necesidad de usarlos.

La mitad de los errores por adición del cuarto semestre (12 de un total de 24) los encontramos en estructuras que realizan la función de objeto directo, como podemos ver en el ejemplo 91, lo que sugiere que esta alumna está usando el artículo con referentes genéricos cuando no quiere referirse a todos los elementos de la especie, como veíamos que hacían también los estudiantes eslovenos según Reymóndez Fernández y Santiago Alonso (2004, p. 18), en el apartado 8.12.

- (91) *Habían regímenes fuertes y usabámos {*las ~ Ø} mascarar protectodas en lugares públicos.*

El análisis de la informante 37 muestra un progreso moderado en su adquisición del sistema de artículos en español. Aunque su desempeño inicial presenta un porcentaje relativamente alto de estructuras desviadas (21,5 % frente al 17,10 % del corpus global) y aumenta en el segundo semestre, la tasa de aceptabilidad mejora gradualmente, alcanzando un 74,8 % de estructuras aceptables al final del cuarto semestre. Este dato, aunque positivo, se mantiene por debajo de las cifras observadas en el corpus global, lo que indica un aprendizaje marcado por la dificultad para manejar ciertos contextos específicos de uso del artículo.

En cuanto a los tipos de errores, la omisión predomina como la principal fuente de desviación, representando el 55,3 % del total de errores. Este tipo de error alcanza su pico en el segundo semestre y disminuye hacia el cuarto, lo que sugiere una evolución en la conciencia sobre el uso del artículo. Los errores de adición también fluctúan, descendiendo en el segundo semestre y aumentando en el tercero y cuarto. Este incremento parece reflejar la percepción de la importancia del artículo en español, aunque con un uso incorrecto en contextos como los objetos directos con referentes genéricos. Por otro lado, los errores morfosintácticos, principalmente relacionados con el género, se mantienen relativamente constantes, lo que subraya la dificultad que representa para esta estudiante la ausencia de un sistema de género gramatical en sus lenguas previas.

Una característica interesante del caso de la informante 37 es la evolución en el uso de grupos nominales plurales en posición de sujeto. Aunque estos contextos representan una fuente constante de errores de omisión en los primeros semestres, la estudiante muestra una mejora significativa hacia el cuarto semestre, donde produce 12 estructuras aceptables de este tipo, frente a las 8 observadas en el tercer semestre. Sin embargo, los errores en sintagmas preposicionales persisten a lo largo de los cuatro semestres.

8.3. Informante 38

La informante 38 es una mujer que tiene 24 años cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu, tiene un nivel B2 de inglés y asegura haber estudiado español con anterioridad. En la prueba de nivel que realiza se la sitúa en un nivel A1. Tiene también conocimientos previos de ruso. A continuación, podemos ver la tabla 35 con los datos absolutos y los porcentajes de aceptabilidad de las estructuras producidas por la informante 38 en los cuatro semestres de aprendizaje.

Tabla 35. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 38.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	85,38 % (146)	80,67 % (96)	69,11 % (132)	61,31 % (122)	72,9 % (496)
No aceptable	14,62 % (25)	19,33 % (23)	30,89 % (59)	38,69 % (77)	27,1 % (184)
	25,1 % (171)	17,5 % (119)	28,1 % (191)	29,3 % (199)	680

Si observamos los porcentajes totales, esta alumna parece enfrentarse a más dificultades que la media, ya que los resultados difieren bastante de los del corpus global (recordemos que en corpus global la tasa de estructuras no aceptables era de poco más del 20 %). Sin embargo, es digno de señalar el alto porcentaje de estructuras aceptables del primer semestre (superior al del corpus global y a los de las informantes 36 y 37). Consultadas las muestras, comprobamos que la mayoría de estas producciones aceptables (90 de las 146) son grupos nominales escuetos y 21 de las producciones contienen otros determinantes, lo que podría indicar que el artículo pasa desapercibido en gran medida para esta alumna a lo largo del primer semestre. En la figura 14, se aprecia que el número de estructuras inaceptables producidas por la informante 38 aumenta con el tiempo y no existe ese ligero descenso que veíamos en el corpus global en el último semestre.

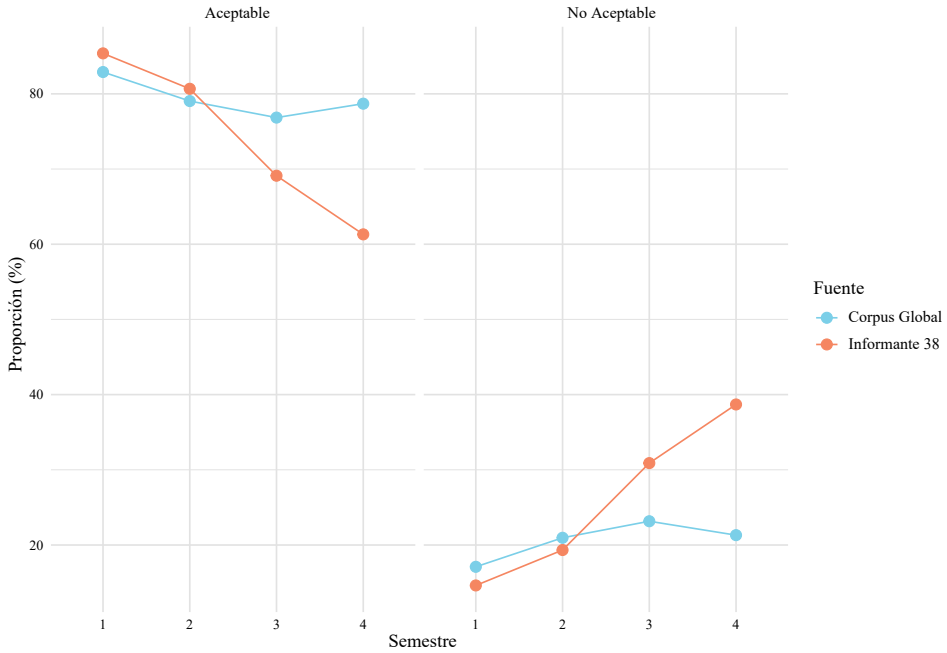


Figura 14. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 38 a lo largo del tiempo.

Pasamos, a continuación, a revisar los tipos de error en profundidad. El AOP (reflejado en la figura 15) muestra que los errores de omisión descenden entre el segundo y el cuarto semestre, como ocurría en el corpus global. No obstante, a diferencia de este, el porcentaje de errores en el cuarto semestre es moderadamente más alto que en el primero, mientras que en el corpus global se observaba una reducción más clara. Esta diferencia parece estar relacionada con el incremento de errores de adición, que ascienden de forma notable a partir del tercer semestre. Aunque en el análisis global se identificaba una tendencia similar, el aumento era mucho más moderado. En cuanto a los errores morfosintácticos, aunque la alumna no presenta una elevada frecuencia de este tipo de errores, resulta destacable su aparición a partir del tercer semestre. También los errores de selección, aunque no son mayoritarios, presentan cierta oscilación con un repunte en el cuarto semestre. En conjunto, los datos sugieren que el tercer semestre marca un punto de inflexión en el uso de los artículos por parte de esta alumna, con un aumento en su uso acompañado de una mayor incidencia de errores.

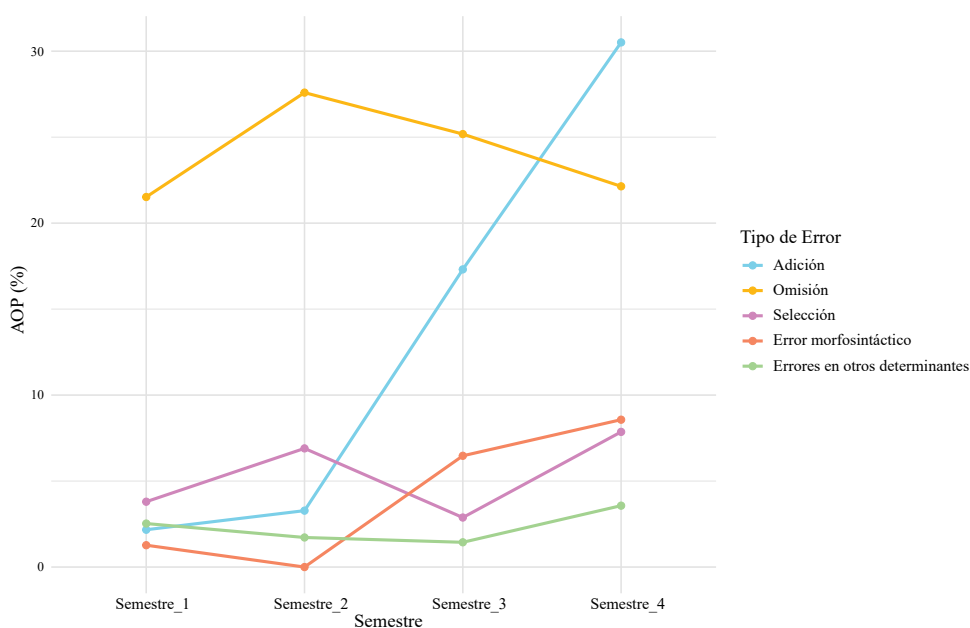


Figura 15. Evolución de los tipos de error de la informante 38.

No es difícil de interpretar la baja tasa de errores de todo tipo (excepto de omisión) en el primero y segundo semestres. Las muestras de esta alumna se caracterizan por ser mucho más cortas que las de la mayoría de sus compañeras (solo un 4,7 % del total de las estructuras analizadas provienen de esta estudiante). Durante el primer curso (primer y segundo semestres), sus textos se caracterizan, en general, por estar compuestos de segmentos de lengua breves memorizados, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- (92) *Soy estudiante de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu.* (primer semestre)
- (93) *Además me gusta comunicarse con la gente, soy una persona flexible.* (primer semestre)
- (94) *Allí fui de compras y comí en cafeterías.* (segundo semestre)
- (95) [...] *nosotros aprendimos español en la universidad.* (segundo semestre)

Otra característica que encontramos en los datos de la informante 38 y que difiere del resto es que los porcentajes están más repartidos, es decir que, aunque el mayor número de errores es de omisión, el resto tiene porcentajes más cercanos. Esto podría interpretarse como una percepción explícita de la existencia del artículo por parte de la estudiante (sobre todo a partir del tercer semestre) que, al mismo tiempo, no acaba de aprehender los matices que el artículo aporta al significado del discurso y los usa aleatoriamente.

Si profundizamos en los errores de omisión, parece que las estructuras que desempeñan la función de objeto directo producen dificultades a la alumna 38. Si comprobamos las muestras, vemos que, de los 23 errores de omisión cometidos en este contexto sintáctico, en 16 de ellos el núcleo del sintagma nominal es un sustantivo singular. La omisión del artículo se debe a tres motivos principales. Por un lado, la alumna produce sintagmas escuetos en expresiones estereotipadas formadas por grupos definidos débiles, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

- (96) *gustan jugar juegos de mesa y ver {*Ø ~ la} televisión*

Por otro lado, se olvida de utilizar el artículo determinado con valor de segunda mención del referente en el discurso:

- (97) *Agrego {*Ø ~ el} queso rallado.*⁶⁴

Asimismo, se encuentran ejemplos en los que la alumna no usa el artículo indeterminado para indicar la primera mención del referente en el discurso.

- (98) [...] *ella jugaba con sus amigos [...] porque tiene {*Ø ~ una} casa grande.*

Por otra parte, también encontramos digno de ser destacado el hecho de que esta alumna comete numerosos errores de omisión en grupos nominales que hacen la función de atributo. Algunos de estos errores se producen con sustantivos no contables (ver ejemplo 99) con lo que se entiende la influencia que las lenguas inglesa y estonia pueden ejercer.

- (99) *Para mí consumo responsable es {*Ø ~ el} pensamiento sostenible.*

⁶⁴ Ha hecho referencia al queso anteriormente en el mismo texto.

Sin embargo, también encontramos omisiones en grupos nominales con sustantivos contables que necesitarían el artículo también en inglés:

(100) *También me gustaría hacer { *Ø ~un } viaje de la naturaleza, no he ido este tipo de viaje.*

Los errores de omisión en grupos nominales con función de atributo se hacen más frecuentes en el cuarto semestre, lo que contrasta con la tendencia general en otros contextos sintácticos. Las producciones aceptables con artículo (como la que vemos en el ejemplo 101) son muy escasas y la mayor parte aparece en el primer semestre⁶⁵. Quizá esto tenga que ver con que en el primer semestre se explica superficialmente la diferencia entre los atributos formados por un grupo nominal escueto y por un grupo nominal con artículo, pero esta diferencia no se vuelve a tratar en los siguientes semestres.

(101) *Yo soy el candidato perfecto para trabajar de consultora de màrketing.*

Cabe comprobar cuántos de los errores de omisión proceden de la influencia interlingüística. Lo hacemos en la tabla 36. Todos los errores por influencia interlingüística cometidos por la informante 38 han sido catalogados como influencia procedente del repertorio lingüístico. De nuevo, como ocurría en el corpus global, vemos que la influencia se hace mucho más presente en el tercer semestre y descende en el cuarto, aunque en este caso de manera mucho más pronunciada (el AOP también lo refleja con un 16,54 % de errores por ocasiones potenciales en el tercer semestre y un 7,14 % en el cuarto).

Tabla 36. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 38.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	17	16	35	31
de omisión por influencia interlingüística	41,18 % (7)	25,0 % (4)	65,71 % (23)	32,26 % (10)

De nuevo parece que se confirma la diferencia entre las producciones del primer (semestres 1 y 2) y segundo curso (semestres 3 y 4). La complejidad de los textos se acrecienta y con ella la alumna se apoya más en su repertorio lingüístico. Por último, cabe hablar de los errores de selección que, pese a no ser muy numerosos, presentan una trayectoria interesante con picos en los semestres segundo y cuarto. La gran mayoría de estos errores se cometen al producir un artículo determinado en lugar de uno indeterminado (ejemplo 102) o al usar otro determinante en lugar del artículo determinado (ejemplo 103).

⁶⁵ La expresión «el candidato perfecto», además, aparece en el enunciado de la tarea.

(102) [...], cuando voy al supermercado siempre uso *{*la ~ una}* bolsa de tela.

(103) Por ejemplo, cuando se bajan los juegos o los videos de página web, se puede recibir los virus en *{*su ~ el}* laptop.

El segundo caso puede deberse a un *input* insuficiente, potenciado por la influencia interlingüística. En el primer caso, sin embargo, los ejemplos registrados se deben a la confusión entre especificidad y definitud. Este tipo de error no se encuentra en el primer semestre y aparece solo a partir del segundo. La estrategia de memorización que utiliza esta alumna durante el primer semestre, de la que hemos hablado más arriba, es posible que tenga mucho que ver con el hecho de que no se encuentre este tipo de error antes.

En resumen, la informante 38 presenta un patrón de aprendizaje marcado por una disminución significativa en la aceptabilidad de las estructuras producidas a lo largo de los semestres (baja del 85,38 % de aceptabilidad en el primer semestre al 61,31 % en el cuarto) y sus resultados generales están por debajo de la media del corpus global. Las diferencias perceptibles entre semestres, especialmente entre los dos primeros semestres y los dos últimos, sugieren que el aumento de la dificultad en las tareas lingüísticas afecta su desempeño. En particular, durante los dos primeros semestres, los textos son más cortos y están basados en segmentos memorizados, lo que podría explicar la menor incidencia de errores y una aceptabilidad relativamente alta al principio.

Los errores de omisión son los más frecuentes muestran una disminución progresiva a partir del tercer semestre, mientras que los errores de adición aumentan durante este mismo período. Este patrón sugiere un cambio en la percepción de la alumna hacia el artículo, indicativo de una mayor consciencia de su existencia y de su función, aunque no necesariamente acompañada de un uso correcto. La aparición más tardía de errores morfosintácticos también indica una transición hacia una mayor complejidad en su interlengua. Sin embargo, a diferencia del corpus global, esta informante comete más errores de omisión en grupos nominales con función de objeto directo y atributo, lo que resalta áreas específicas donde su aprendizaje difiere del patrón general.

Por último, los datos evidencian que la influencia interlingüística es más notable en el tercer semestre, momento en el que se intensifica la complejidad de los textos, para luego disminuir en el cuarto semestre. Además, la incidencia de errores de selección relacionados con la confusión entre definitud y especificidad destaca una dificultad específica que no se manifiesta en el primer semestre.

8.4. Informante 39

La informante 39 es una mujer que tiene 20 años cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu. No tiene conocimientos previos de español y asegura poseer un nivel B2 de inglés. Además del inglés, tiene experiencia estudiando alemán e italiano. La tabla 37 presenta los datos absolutos y los porcentajes de aceptabilidad de las estructuras producidas por la informante 39 a lo largo de los cuatro semestres de aprendizaje.

Tabla 37. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 39.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	76,8 % (156)	63,0 % (104)	62,7 % (208)	66,0 % (270)	66,5 % (738)
No aceptable	23,2 % (47)	37,0 % (61)	37,3 % (124)	34,0 % (139)	33,5 % (371)
	18,3 % (203)	14,9 % (165)	29,9 % (332)	36,9 % (409)	100 % (1109)

Esta informante es la que tiene una media de estructuras inaceptables más alta, aunque también cabría señalar que el número de producciones es mayor que el de otras informantes, lo que significa que corre un riesgo mayor de producir estructuras no aceptables. Se aprecia un alto número de grupos nominales escuetos en el primer semestre (105 de las producciones aceptables son estructuras sin artículo). Estos resultados hacen pensar que la informante 39 solo utiliza el artículo, durante el primer semestre, en una serie de estructuras estereotipadas que sugieren la memorización automática de bloques léxicos de lengua (*un poco, a las ocho, en el futuro...*), pero sin percatación real de su existencia.

En la figura 16 se aprecia que la evolución de la interlengua de la informante 39 es muy parecida al del corpus general, aunque se aprecia, por un lado, un cambio más pronunciado del primer al segundo semestre y, por el otro una proporción de estructuras no aceptables bastante superior.

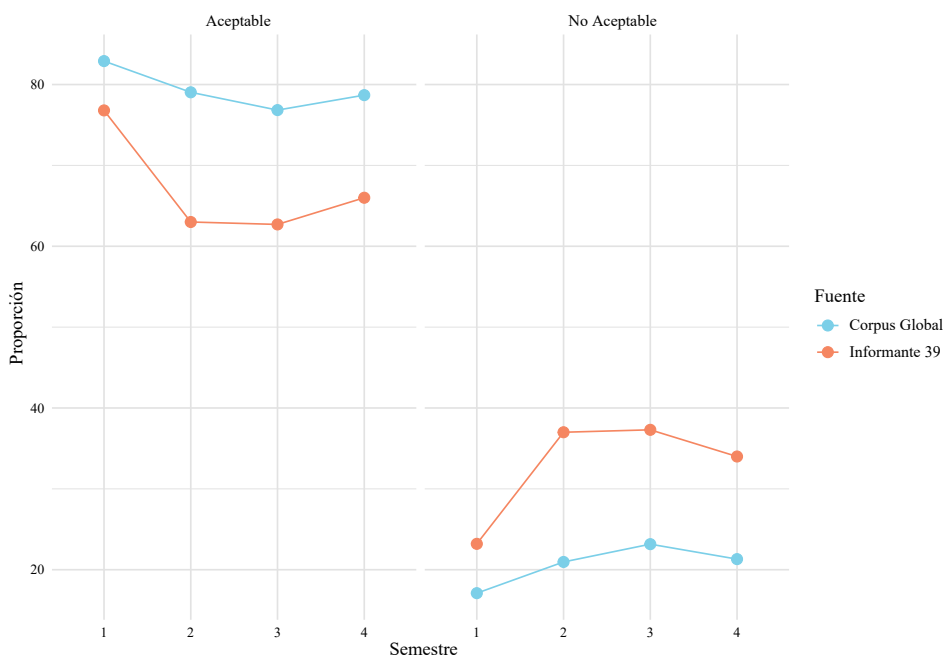


Figura 16. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 39 a lo largo del tiempo.

El AOP (representado en la figura 17) revela un comportamiento muy irregular en los tipos de errores con evoluciones muy diversas. En primer lugar, se aprecia un cambio considerable en la distribución de los porcentajes entre el primer y el segundo semestre. Parece que la alumna se hace más consciente de la existencia del artículo a partir del segundo semestre e intenta utilizarlo ya que en este semestre descende el número de grupos escuetos (de 138 grupos escuetos en el primer semestre a 82 en el segundo).

A esto se suma un aumento, en el segundo semestre, del porcentaje de errores de adición, ninguno de los cuales se debe a causas interlingüísticas. Esto sugiere que la alumna realiza un esfuerzo consciente por emplear el artículo, aunque ello dé lugar a estructuras incorrectas. Asimismo, se observa un incremento notable en los errores morfosintácticos, lo que indica que la alumna es capaz de seleccionar el artículo en un mayor número de contextos, aunque aún presenta dificultades en su concordancia formal (curiosamente con una mayoría de errores de número).

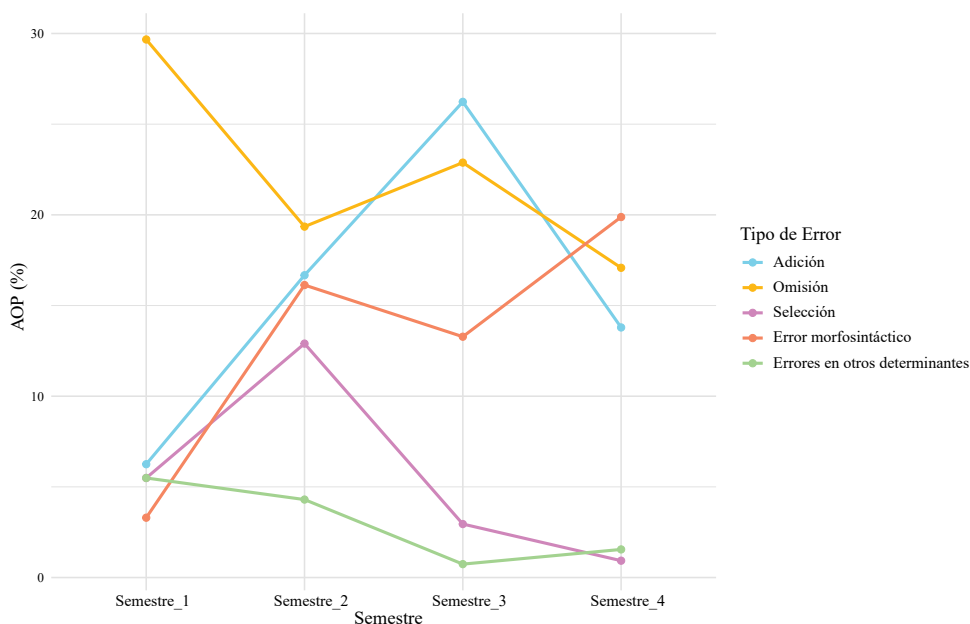


Figura 17. Evolución de los tipos de error de la informante 39.

Los errores de selección también alcanzan un porcentaje más alto en este semestre, lo que refuerza la idea de que la alumna es consciente de la necesidad de utilizar el artículo, si bien no domina por completo su distribución. De hecho, la mitad de estos errores se deben a la confusión entre las nociones de especificidad y definitud, como se observa en el ejemplo 104. Esto sugiere que, aunque la informante incrementa el uso del artículo en el segundo semestre, lo hace sin comprender plenamente su significado.

(104) *Ella vivía con sus padres en {*el ~ un} apartamento⁶⁶.*

En el tercer semestre se observa un aumento considerable de los errores de adición, que se convierten en el tipo de error más frecuente (26,23 %) en relación con las ocasiones potenciales. No obstante, en el cuarto semestre se produce un descenso notable, reduciéndose al 13,79 %, lo que sugiere un mayor control consciente por parte de la alumna sobre los contextos en los que debe aparecer un grupo escueto. En ambos semestres no se detecta influencia interlingüística en este tipo de errores, lo que refuerza la hipótesis de que la alumna es consciente del uso del artículo y realiza un esfuerzo deliberado por emplearlo.

El porcentaje de errores morfosintácticos desciende ligeramente en el tercer semestre, pero vuelve a aumentar en el cuarto, donde alcanza su valor más alto en todo el periodo analizado (19,88 %). Resulta especialmente llamativo que, en este último semestre, el porcentaje de errores morfosintácticos supere al de

⁶⁶ Es la primera mención al apartamento.

errores de omisión, una tendencia que no se observa en el corpus global ni en las producciones de las demás informantes analizadas. Es interesante destacar que, mientras en el segundo semestre la alumna cometía un número significativamente mayor de errores de número, en los semestres tercero y cuarto solo se registran cuatro errores de número y cuatro de orden de palabras, siendo el resto errores de género. Esta evolución apunta a que el *input* recibido no ha sido suficientemente enfático respecto al género de los sustantivos, ni ha puesto el foco en la necesidad de conocer en profundidad las propiedades léxicas del sustantivo para utilizar correctamente los elementos que lo modifican.

En cuanto a los errores de omisión, presentan una evolución significativa. El porcentaje en el primer semestre es muy alto (29,67 %), lo que concuerda con la hipótesis de que la alumna aún no ha tomado plena conciencia de la existencia del artículo en español. En el segundo semestre, los errores de omisión disminuyen de forma notable (19,35 %), en paralelo al aumento observado en los errores de adición. Sin embargo, en el tercer semestre, a pesar de que los errores de adición continúan aumentando y se convierten en los más frecuentes, los errores de omisión también crecen, alcanzando un 22,88 %. Aunque el porcentaje más bajo de omisiones se registra en el cuarto semestre (17,08 %), este sigue siendo relativamente elevado. El hecho de que los errores de omisión y adición aumenten simultáneamente en el tercer semestre sugiere una posible influencia interlingüística. A continuación, analizaremos con mayor detalle los errores de omisión atribuibles a esta influencia. En la tabla 38 se presentan los valores absolutos correspondientes.

Tabla 38. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 39.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	27	18	62	55
de omisión por influencia interlingüística	22,22 % (6)	38,89 % (7)	54,84 % (34)	45,45 % (25)

El AOP revela que en el tercer semestre la alumna comete un 12,54 % de estructuras desviadas por error de omisión por influencia interlingüística y en el cuarto hay un gran descenso (7,76 %). La influencia negativa del repertorio es más fuerte en el segundo curso. Si atendemos a lo que hemos dicho anteriormente, esto podría deberse a que las alumnas dejan de prestar atención al artículo porque tienen elementos lingüísticos con más peso léxico y también estructuras más complejas que procesar y producir. Asimismo, la complejidad de las nuevas estructuras impediría que la lengua se aprendiera con meros ejercicios de memorización e implicaría la puesta en práctica de procesos cognitivos complejos entre los que muy bien podría incluirse acudir a las lenguas fuente.

Sin embargo, en el caso de esta alumna, esta dinámica no se cumple de forma exacta. Aunque en los semestres tercero y cuarto se registra un número elevado de errores de omisión, también se observa una cantidad considerable de errores de adición. Esto sugiere que la alumna es consciente de la necesidad de utilizar el artículo, pero, al no dominar completamente su uso, en ocasiones recurre a estructuras del inglés, lo que da lugar a la producción de grupos escuetos no aceptables. Esta tendencia plantea la duda de si los errores se concentran especialmente en función de sujeto, como cabría esperar si la alumna está influida por su repertorio lingüístico y produce grupos escuetos. En efecto, la tabla 39 confirma esta hipótesis y pone de manifiesto este patrón de interferencia.

Tabla 39. Comparación de porcentajes de ítems desviados dependiendo de la función sintáctica según ocasiones potenciales entre el corpus global y la informante 39.

Función sintáctica	Corpus global	Informante 39
sujeto	23,93 %	42,08 %
objeto directo	20,74 %	37,55 %
término del SP	20,25 %	28,65 %

La diferencia con el corpus global no solo radica en que hay un porcentaje mucho más alto de estructuras desviadas en función de sujeto, sino en que las estructuras desviadas que hacen la función de objeto directo también son mucho más numerosas. Sin embargo, aunque los grupos no aceptables en función de término del sintagma preposicional también son muy numerosos, la proporción de errores es mucho menos elevada.

Estas cuestiones se hacen especialmente significativas cuando consultamos el corpus y comprobamos que la informante 39 produce un número relativamente alto de estructuras aceptables en posición de término del sintagma preposicional, no solo en estructuras de nivel inicial que pueden depender de una memorización más o menos exitosa, como podemos ver en el ejemplo 105, sino en construcciones más complejas que implican algo de creatividad individual, como se puede apreciar en la oración 106.

(105) *A las cinco normalmente estudio.*

(106) *Para las celebraciones se construyen los ninots que son las figuras muy grandes [...]*

Sin embargo, no parece arriesgado afirmar que los grupos nominales en función de complemento directo suponen una dificultad clara para esta alumna. Si consultamos las muestras, podemos ver que muchos de los ejemplos a los que les falta un artículo están formados por un sustantivo incontable, muchas veces abstracto, y ya hemos visto en el apartado 9.6, en el que hablábamos de la in-

fluencia de la tarea en la incidencia de errores, que producir grupos escuetos con este tipo de sustantivo es esperable:

- (107) [...] *y es bueno ser una persona con mejor inteligencia emocional para simplemente mantener { *Ø ~ la } paz.*

Sin embargo, hay otro tipo de errores que no están tan presentes en el resto del corpus y que hacen que suba la proporción de estructuras desviadas en función de objeto directo. Encontramos grupos escuetos con el verbo *tener*, procedentes de la influencia interlingüística (108) y también en predicados estativos que no admiten estructuras sin artículo (Santiago Alonso, 2022) como vemos en el ejemplo 109.

- (108) *Ahora ella tiene { *Ø ~ el } pelo rojo.*

- (109) [...] *no tiene { *Ø ~ un } salario digno, y no soporto derechos de trabajadores.*

En resumen, la informante 39 presenta una trayectoria de aprendizaje compleja, caracterizada por una producción lingüística abundante, pero acompañada de una proporción elevada de errores. En el primer semestre, sus estructuras aceptables se basan principalmente en la memorización de bloques lingüísticos y un alto porcentaje de grupos escuetos. Este patrón sugiere una falta inicial de conciencia sobre la existencia y el uso del artículo en español. A partir del segundo semestre, se observa un cambio significativo: comienzan a aparecer intentos más conscientes de utilizar el artículo, lo que se traduce en un aumento de errores de adición, morfosintácticos y de selección; al mismo tiempo que los errores de omisión descienden.

Un rasgo distintivo de esta informante es su tendencia a cometer errores de omisión en grupos nominales que ejercen la función de sujeto y objeto directo, muchos de los cuales pueden atribuirse a la influencia. Por el contrario, se aprecia una mayor precisión en la producción de estructuras complejas en función de término dentro de sintagmas preposicionales.

A lo largo del tiempo, los datos confirman que la influencia interlingüística continúa siendo significativa, especialmente durante el segundo curso, cuando aumenta la complejidad gramatical de las estructuras y los estudiantes tienden a apoyarse más en su repertorio lingüístico previo. El hecho de que esta alumna no tuviera conocimientos de español al comenzar sus estudios universitarios y que su nivel de inglés fuera de B2 podría indicar que, durante el primer curso, aún no estaba habituada a realizar reflexiones metalingüísticas complejas que le permitieran establecer conexiones entre sus lenguas. No obstante, todo parece indicar que esta capacidad se va desarrollando progresivamente, lo que, si bien da lugar a un mayor número de estructuras desviadas, también refleja un esfuerzo por integrar y reorganizar los conocimientos lingüísticos en su repertorio plurilingüe.

8.5. Informante 42

Esta informante es una mujer que tiene 19 años cuando comienza la carrera de Estudios Románicos en la Universidad de Tartu. Declara tener un nivel de inglés de C1 y, aunque afirma haber estudiado español con anterioridad, rechaza hacer el test de nivel porque considera que sus conocimientos son muy escasos. Además del inglés y el español, tiene experiencia en el estudio del alemán. A continuación, mostramos la tabla 40 con los datos absolutos y los porcentajes de aceptabilidad de las estructuras producidas por la informante 42.

Tabla 40. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 42.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	78,0 % (145)	71,3 % (124)	65,9 % (170)	76,0 % (260)	72,8 % (699)
No aceptable	22,0 % (41)	28,7 % (50)	34,1 % (88)	24,0 % (82)	27,2 % (261)
	19,4 % (186)	18,1 % (174)	26,9 % (258)	35,6 % (342)	960

Los resultados de esta alumna en términos generales presentan una proporción mayor de estructuras desviadas de las que veíamos en el corpus global. Los porcentajes se asimilan bastante a los que vimos en la alumna 38, aunque la informante 42 produce un número bastante superior de estructuras, con lo que se arriesga más que la anterior.

Comparando estos resultados con los del corpus global, en la interlengua de esta alumna la disminución de las estructuras aceptables que veíamos del primer al segundo semestre en el corpus global ocurre entre el segundo y el tercer semestre. Asimismo, la ligera mejora que veíamos entre el tercer y el cuarto semestre en el corpus global se acrecienta en esta alumna, lo que sugiere que el uso del artículo mejora en el último semestre de forma más consistente que la media. Estas diferencias se pueden apreciar en la figura 18.

Seguimos con el análisis de la informante 42 analizando los tipos de error en profundidad. Como podemos ver en la figura 19, donde se aprecian la evolución de los tipos de error según el AOP, esta alumna destaca por cometer una proporción de errores de omisión muy superior (47,50 % en el tercer semestre) a la que veíamos en el corpus global (16,31 % en el tercer semestre). Sin duda, no es de extrañar que el resto de los errores tenga porcentajes tan bajos, aunque sí es destacable el porcentaje de errores morfosintácticos que es mucho más bajo que el del corpus global.

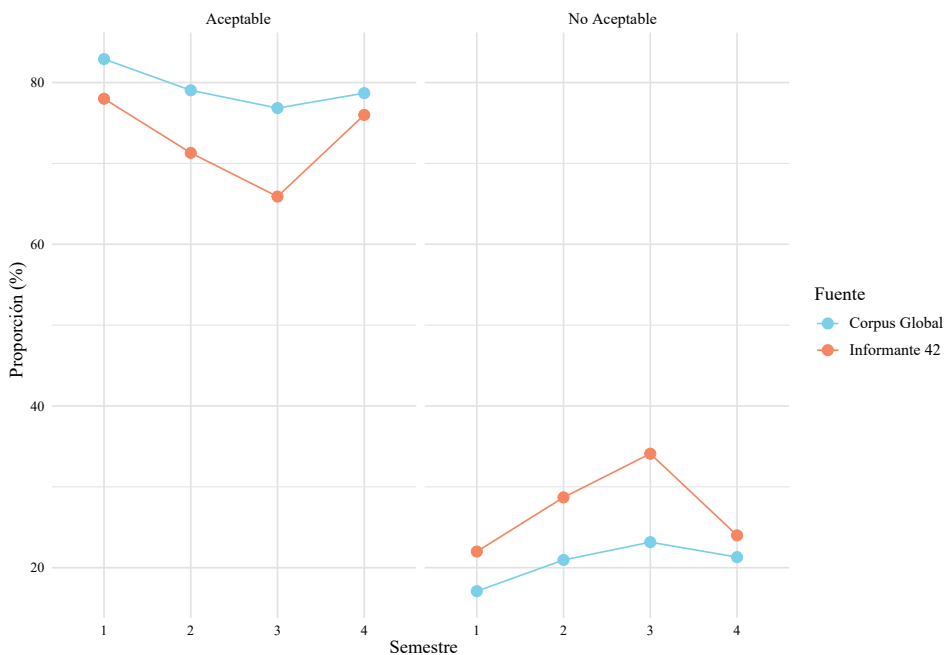


Figura 18. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 42 a lo largo del tiempo.

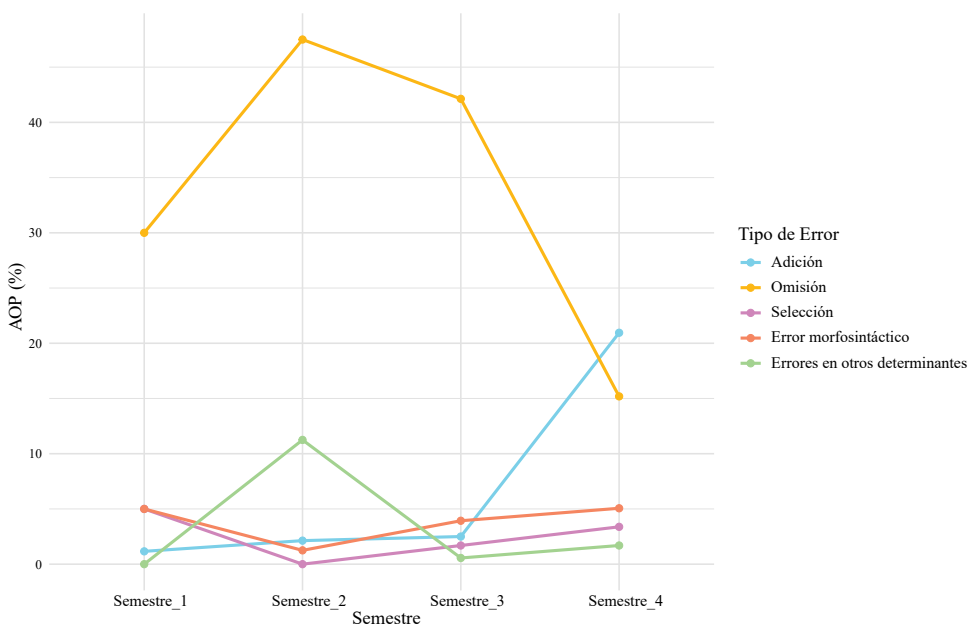


Figura 19. Evolución de los tipos de error de la informante 42.

Sin embargo, si observamos los datos a lo largo del tiempo, comprobamos que muy probablemente el porcentaje de errores morfosintácticos es realmente mucho más bajo, precisamente debido al alto número de estructuras desviadas por error de omisión. De hecho, en el cuarto semestre, donde los errores de omisión descienden destacadamente, apreciamos un aumento de errores morfosintácticos (específicamente de género) que, aunque no sea muy pronunciado, revela que la alumna tiene dificultades a la hora de atribuir el género a los sustantivos a los que los artículos acompañan, lo que no la diferencia del resto de sus compañeras. Si hubiera producido más artículos en los semestres anteriores, es muy posible que hubiéramos detectado más errores morfosintácticos también.

Claramente, la diferencia más obvia en la distribución de los tipos de error es el descenso que se produce entre el tercer y el cuarto semestre en los errores de omisión. Sin embargo, también es de destacar que los errores de adición aumentan considerablemente en el cuarto semestre, sugiriendo que es entonces cuando esta alumna empieza a tomar conciencia de la existencia del artículo y la necesidad de usarlo, aunque en ese proceso produzca un número superior de estructuras desviadas.

Estos resultados nos llevan a considerar la necesidad de comprobar cuántas de las estructuras aceptables producidas por esta alumna son grupos escuetos. Los resultados obtenidos coinciden con nuestras sospechas: en el primer semestre, de las 145 estructuras aceptables, 85 (el 58,62 %) son grupos escuetos; en el segundo semestre, de las 124 estructuras aceptables, 92 (el 74,19 %) son grupos escuetos; durante el tercer semestre produce 170 estructuras aceptables de las que 117 (el 68 %) son grupos escuetos; y en el cuarto semestre, produce 149 grupos escuetos (el 57,30 %) de las 260 estructuras aceptables.

Podemos suponer que durante el primer semestre, cuando produce una serie de estructuras aceptables con artículo, su acierto se debe a la memorización sistemática de los segmentos de lengua. Por otra parte, durante el segundo y tercer semestres, el alto índice de estructuras escuetas producidas refuerza la idea de que esta alumna no se percató de la necesidad del uso del artículo. Finalmente, parece que sí hay una concienciación de su existencia en el cuarto semestre en el que las estructuras con artículo aumentan y los grupos escuetos se reducen, lo que coincide con un descenso de los errores de omisión.

Es interesante comprobar si la influencia interlingüística está muy presente en las producciones de esta alumna y en un uso tan desproporcionado de los grupos escuetos. Nos preguntamos si esta tendencia se debe a la falta de percatación de la alumna de la necesidad de usar el artículo o es producto de una influencia muy fuerte de su repertorio lingüístico. De los 179 errores de omisión producidos por esta alumna a lo largo de los cuatro semestres, solo uno de ellos ha sido catalogado como intralingüístico. 98 de los errores han sido catalogados como interlingüísticos y a 80 se les ha adjudicado una etiqueta de causa desconocida. Veamos los porcentajes de los cuatro semestres en la tabla 41.

Tabla 41. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 42.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	30	38	75	36
de omisión por influencia interlingüística	40,0 % (12)	42,1 % (16)	62,7 % (47)	63,9 % (23)

Podemos observar cómo la influencia interlingüística está presente en los cuatro semestres. El AOP muestra una presencia superior de errores de omisión por influencia interlingüística mucho superior en el segundo y el tercer semestre (20,0 % y 26,4 %, respectivamente) que en el primero (12,0 %). El cuarto semestre, aunque el número total parece alto, comparado a las ocasiones potenciales, tan solo el 9,7 % de las estructuras son desviadas por error de omisión por influencia interlingüística. Parece que esta alumna no presta demasiada atención a los artículos durante el primer semestre y que, al hacerlo en el segundo y el tercero, su uso está fuertemente condicionado por las lenguas de su repertorio, sobre todo, por el inglés y el estonio, como podemos ver en los ejemplos 110 y 111.

- (110) Es importante que $\{*\emptyset \sim \text{los}\}$ estudiantes fomentarán $\{*\emptyset \sim \text{el}\}$ pensamiento crítico.
- (111) Por ejemplo cuando veo en la tele o en $\{*\emptyset \sim \text{las}\}$ redes sociales que alguien ha muerto no siento nada, no soy triste.

Esto sugiere que, aunque haya tomado conciencia de la existencia y necesidad de los artículos, no parece comprender plenamente que estos funcionan de manera diferente en español y en inglés. No obstante, los errores de adición (ejemplos 112 y 113) que comete no parecen originarse en la influencia interlingüística, lo que podría indicar que existe cierta conciencia de las diferencias entre los sistemas, aunque de forma imprecisa. Esto coincide con el comportamiento observado en el corpus global.

- (112) *Hacia*⁶⁷ $\{*\text{el} \sim \emptyset\}$ deporte [...].
- (113) *Cada vez cuando estudio, escucho $\{*\text{la} \sim \emptyset\}$ música, porque los sonidos fueras me molesta.*

Cabe preguntarse en qué contexto sintáctico aparecen los errores de omisión para comprobar si siguen el mismo patrón que vimos en el corpus global, es decir, una

⁶⁷ La alumna olvida añadir la tilde a la forma de la tercera persona singular del imperfecto del verbo *hacer*, lo que ella pretende decir es *Hacia deporte*.

mayor presencia de errores en estructuras que realizan la función de sujeto, seguidos de errores en sintagmas nominales con función de objeto directo y, por último, sintagmas nominales en función de término del sintagma preposicional.

Comprobamos que la informante 42 produce una proporción claramente superior de errores de omisión en sintagmas nominales en función de sujeto. Este resultado coincide con el corpus global y no es sorprendente si pensamos en la fuerte influencia interlingüística que hemos encontrado en sus muestras. De hecho, de las 54 estructuras desviadas por error de omisión en función de sujeto, ninguna está provocada por cuestiones intralingüísticas y 35 han sido etiquetadas como errores por influencia interlingüística. Encontramos ejemplos como el 114:

(114) *{* Ø ~ Los} Profesores serán en clase o en casa.*

También encontramos varios ejemplos de errores de omisión en estructuras que realizan la función de sujeto cuya causa no hemos podido identificar, como en el ejemplo 115.

(115) *Me gusta {* Ø ~ el} estilo boho.*

La informante 42 presenta un desempeño marcado por una alta incidencia de errores de omisión, que representan la mayoría de las desviaciones en sus producciones. Este tipo de error se incrementa significativamente en los semestres intermedios, alcanzando su punto máximo en el tercero, antes de disminuir de forma notable en el cuarto semestre. Este patrón sugiere que la alumna comienza a tomar conciencia de la existencia y necesidad del artículo en español durante el segundo curso, aunque este aprendizaje está fuertemente influido por su repertorio lingüístico, especialmente por el inglés y el estonio.

A lo largo de los semestres, se observa que los errores de omisión se concentran principalmente en estructuras en función de sujeto. Aunque esta tendencia refleja el comportamiento general del corpus, la proporción de errores en función de sujeto es considerablemente superior, lo que subraya la influencia de las lenguas previamente adquiridas. A pesar de la disminución de errores de omisión en el cuarto semestre, emergen con mayor frecuencia errores de adición y morfosintácticos, indicando un intento más consciente por parte de la alumna de integrar el uso del artículo, aunque de forma imprecisa.

8.6. Informante 43

La estudiante 43 es una mujer de 19 años cuando empieza a estudiar español en el programa de Estudios Románicos. Afirma tener un nivel C1 de inglés y tiene ciertos conocimientos previos de español. Una vez realizada la prueba de nivel, se le asigna un nivel de falso principiante porque no alcanza la puntuación mínima para situarla en un A1. Además de haber estudiado inglés y español, esta alumna tiene experiencia aprendiendo alemán. En la siguiente tabla podemos ver la proporción de aceptabilidad de las estructuras producidas por esta alumna:

Tabla 42. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 43.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	81,1 % (176)	76,9 % (130)	74,7 % (221)	75,0 % (282)	76,5 % (809)
No aceptable	18,9 % (41)	23,1 % (39)	25,3 % (75)	25,0 % (94)	23,5 % (249)
	20,5 % (217)	16,0 % (169)	28,0 % (296)	35,5 % (376)	1058

Los resultados se parecen bastante a los que nos proporcionó el análisis del corpus global. La evolución de las estructuras a lo largo de los semestres, que podemos ver en la figura 20, muestra esta similitud. Las únicas diferencias perceptibles son que el porcentaje de estructuras aceptables del primer semestre es un poco inferior y que no hay un ligero descenso de las estructuras inaceptables en el cuarto semestre, sino que se mantiene prácticamente la misma proporción de construcciones desviadas.

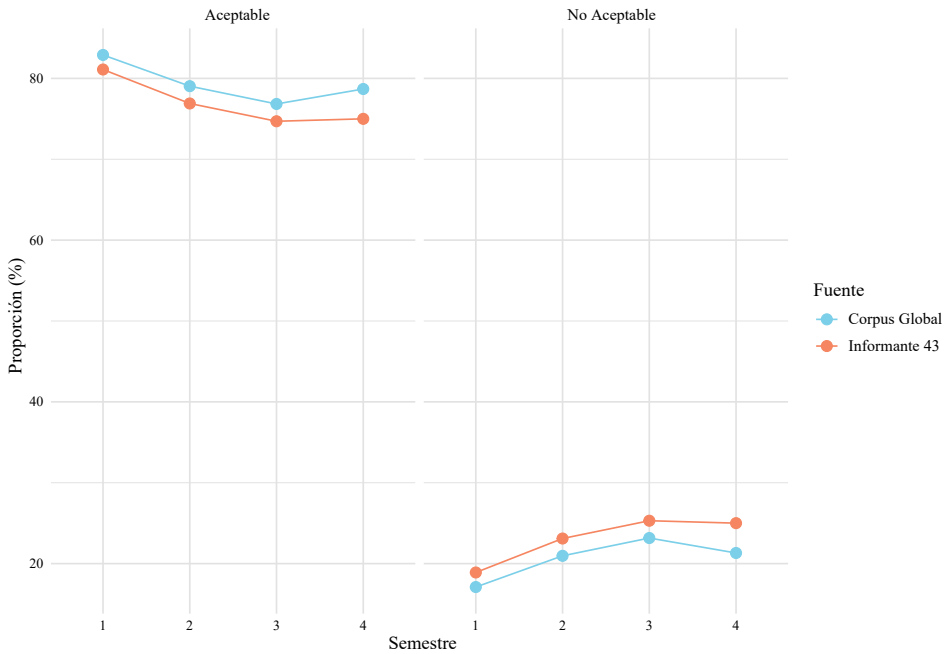


Figura 20. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 43 a lo largo del tiempo.

Procedemos a analizar los tipos de error para comprobar si las similitudes observadas en el análisis global también se reflejan en la distribución del porcentaje de errores de esta informante. En el gráfico mostrado en la figura 21, que muestra los porcentajes del AOP, observamos que los errores de omisión se mantienen prácticamente estables a lo largo de los cuatro semestres, sin el descenso en las estructuras inaceptables que habíamos identificado en el corpus global durante el tercer y cuarto semestre. Por el contrario, los errores de adición presentan un patrón diferente: esta alumna comete un porcentaje menor de este tipo de error en general y no muestra un aumento marcado en el tercer y el cuarto semestre, como sí ocurría en otras producciones del corpus. Sin embargo, sí se detecta un pico notable en el segundo semestre, donde los errores de adición superan incluso a los de omisión en relación con sus respectivas ocasiones potenciales.

Además, esta informante muestra una mayor proporción de errores morfosintácticos, especialmente a partir del tercer semestre, y parece tener más dificultades con el uso de otros determinantes, aunque solo durante el primer semestre. En conjunto, estas diferencias sugieren una evolución particular en su desarrollo lingüístico que merece un análisis más detallado por tipo de error a lo largo del tiempo.

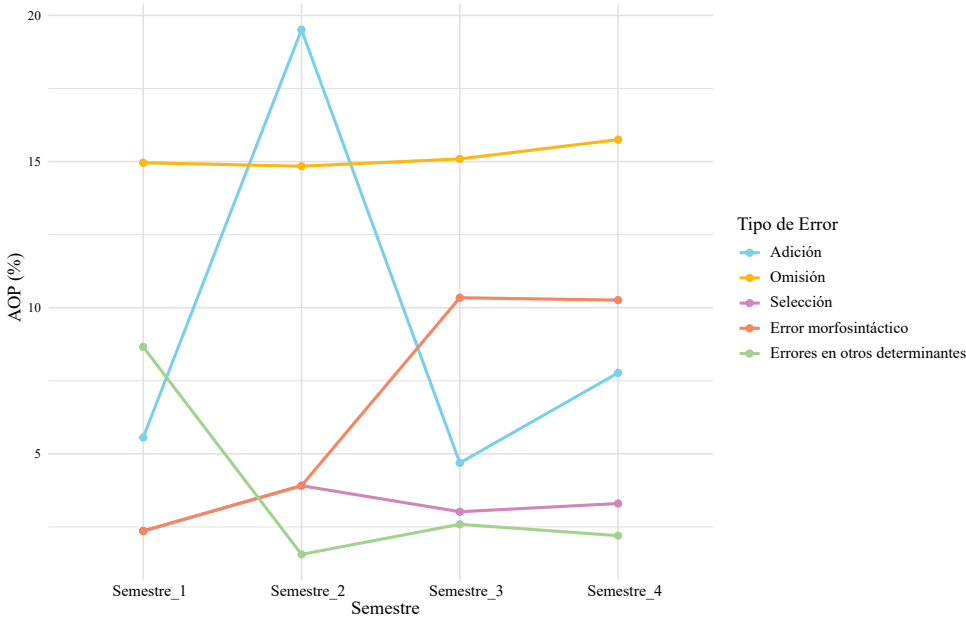


Figura 21. Evolución de los tipos de error de la informante 43.

Los errores de adición representan un porcentaje bastante alto en el segundo semestre, pero teniendo en cuenta lo escasos que son los ítems analizados en ese periodo no parece un dato demasiado significativo. No obstante, consultamos el corpus para saber cuál es la causa etiológica de los errores de adición a lo largo de los 4 semestres y comprobamos que todos menos 3 están provocados por causas intralingüísticas (como podemos ver en el ejemplo 116).

- (116) [...] cuando visitó Tallinn siempre nos vimos y hicieron otros actividades en *{*la ~ Ø} casa*.

Esto nos hace suponer, a diferencia de lo que podía pensarse por el bajo porcentaje de errores de este tipo que hemos visto más arriba, que quizá haya una ligera percatación por parte de la alumna de la existencia del artículo y de la necesidad de usarlo, ya incluso desde el primer semestre. El alto número de estructuras desviadas por error de omisión podría estar relacionado con la influencia interlingüística y no tanto con que la alumna no se haya fijado en los artículos. La tabla 43 muestra que hay un crecimiento en las proporciones de los errores de omisión por influencia interlingüística con el paso del tiempo. Parece que conforme la alumna va progresando en su competencia de español se apoya más en la estrategia de la transferencia, posiblemente porque su atención está centrada en otros elementos del discurso, pero no obligatoriamente porque no perciba la existencia del artículo.

Tabla 43. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 43.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	19	19	35	43
de omisión por influencia interlingüística	36,84 % (7)	52,63 % (10)	54,28 % (19)	60,46 % (26)

Comprobamos también los contextos sintácticos en los que aparecen los errores de omisión para comprender cuáles son los entornos más difíciles para esta alumna. Es interesante comprobar que los sintagmas en función de sujeto, aunque numerosos (22,78 % de las ocasiones potenciales contienen un error) no suponen una dificultad tan pronunciada como hemos visto en el análisis del corpus global, ya que la alumna 43 comete un porcentaje más alto de desviaciones en grupos en posición de término del sintagma preposicional (25,11 %, frente al 20,25 % del corpus global). Podría pensarse que si esta alumna se apoya fuertemente en la transferencia, produciría numerosos grupos escuetos en posición de sujeto con sustantivos plurales e incontables. Veamos más de cerca los ejemplos para comprender más claramente cómo usa los artículos en las construcciones que hacen la función de sujeto.

De los 180 ítems que analizamos en función de sujeto, 87 tienen como núcleo un sustantivo contable en singular. En 66 de estos casos, la alumna usa con éxito un determinante y de estos 66 son artículos 43 de ellos. La estudiante es capaz de usar catafóricamente el artículo determinado en grupos nominales con modificador —como en el ejemplo 117, donde la palabra *periodo* se actualiza con el sintagma preposicional que lo modifica—, aunque no siempre lo consigue, como se aprecia en el ejemplo 118.

(117) *Durante de mis estudios de la escuela secundaria tuvo el periodo de Covid [...]*

(118) *[...] {*una ~ la} campaña de elecciones era muy interesante en mi opinión.*

También produce con éxito grupos nominales en función de sujeto que tienen referentes genéricos:

(119) *Pienso que el ciberacosado⁶⁸ es un buena ejemplo de cuando gente usan internet para la mala intención.*

Sin embargo, no acierta con tanta facilidad a la hora de producir el artículo determinado con verbos de afección (120) y sigue cometiendo errores incluso en el tercer semestre, aunque estos se combinan con estructuras aceptables, como podemos ver en (121), cuando el inglés admite el artículo.

(120) *[...] y también me encanta {*Ø ~ el} dibujo.*

(121) *[...] me gusta el color verde [...]*

Por otra parte, esta alumna produce 46 grupos nominales con sustantivos plurales en función de sujeto, de los cuales solo 11 son inaceptables. Estas escasas estructuras desviadas se caracterizan por ser plurales genéricos de influencia interlingüística (como vemos en 122) o por tratarse de errores morfosintácticos, de género.

(122) *{*Ø ~ Las} Clases empieza a las ocho y media [...].*

Al mismo tiempo, consigue producir con éxito otros grupos nominales plurales en función de sujeto con referentes genéricos, incluso en el segundo semestre.

(123) *Los milleniales son un poco viejas [...]*

La alumna solo produce 17 grupos nominales con sustantivos incontables en función de sujeto (ninguno en el primer semestre), de los cuales solo 5 son inaceptables por influencia interlingüística (dos de ellos llevan como núcleo la palabra *gente* y los otros tres tienen sustantivos abstractos). Sin embargo, estos errores se combinan con estructuras aceptables con el mismo tipo de sustantivos. De hecho, encontramos 3 producciones con la palabra *gente* acompañas de *la* en posición de sujeto producidas en el tercer y cuarto semestre, donde también habíamos encontrado la misma palabra sin artículo.

Con respecto a los errores de artículos en grupos que realizan la función de término del sintagma preposicional, el AOP muestra que el tipo de error más relevante es el de omisión (13,09 % de las estructuras están desviadas por un error

⁶⁸ Se refiere al ciberacosado.

de omisión en este contexto sintáctico). La causa es, en la mayoría de los casos, la influencia interlingüística. Se perciben algunas expresiones temporales sin artículo, por influencia del repertorio lingüístico, en el primer semestre (*Trabaja mucha, a veces hasta { *Ø ~ las } 8*) y, más tarde, también en el cuarto semestre (*Se celebra en la noche de { *Ø ~ el [del] } 30 de abril*). Asimismo, se percibe un aumento de la influencia interlingüística conforme va pasando el tiempo haciéndose más patente en el cuarto semestre. Se aprecian durante este semestre unas estructuras muy calcadas del inglés no solo en el uso del artículo, sino también en otros elementos oracionales, como en el siguiente ejemplo donde calca la expresión del inglés con *all* (*all of the conservatives' advertising*) (*Este anuncio y { *todo de ~ toda Ø } la publicidad de los conservadores*). De todas formas, esta alumna también es capaz de producir muchas oraciones aceptables con sintagmas preposicionales con y sin artículo (produce un total de 349 aceptables). Es verdad que acierta más cuando la estructura coincide con el inglés, pero eso solo indica que sabe utilizar la estrategia de la transferencia con cierto éxito.

Este pequeño análisis nos hace pensar que la alumna no ignora la existencia del artículo español y la necesidad de usarlo, así como el hecho de que los artículos español e inglés no se usan de la misma manera. La fluctuación en el uso del artículo en grupos nominales que realizan la función de sujeto, así como el porcentaje menor de estructuras inaceptables con respecto al corpus global, así como el alto número de estructuras aceptables en grupos que realizan la función de término del sintagma preposicional pueden indicar un esfuerzo por parte de la alumna de intentar usar el artículo, aunque a veces no lo consiga.

Para finalizar, es digno de destacar el aumento de errores morfosintácticos que se produce en el segundo curso de estudios (tercer y cuarto semestre). A pesar de que la alumna parece percatarse de la presencia de los artículos, no parece tan claro que sea consciente de la necesidad de atribuir un género a los sustantivos, ya que de las 60 estructuras inaceptables que encontramos por error morfosintáctico, 55 son errores de género. Es más, parece claro que esta alumna no presta atención a esta cuestión porque, a diferencia de sus compañeras que hemos analizado anteriormente, no fluctúa entre la selección de masculino y femenino, sino que suele asignar en la mayoría de los casos el artículo masculino (en 47 de los errores de género un artículo masculino ha sido asignado a un sustantivo femenino).

En conjunto, el desarrollo de la competencia de la estudiante 43 en el uso del artículo español revela un perfil relativamente sistemático, marcado por una atención temprana a la existencia del determinante, pero también por una dependencia creciente de la transferencia desde el inglés a medida que avanza en su aprendizaje. Aunque sus porcentajes de aceptabilidad se alinean con los del corpus global, destacan algunas particularidades, como la persistencia de los errores de omisión y la baja incidencia de errores de adición, que sugieren un conocimiento parcial pero activo del sistema de artículos. Su rendimiento en contextos de sujeto refleja una cierta sensibilidad al uso del artículo, especialmente en construcciones con sustantivos contables en singular y en plurales genéricos, mientras que las

dificultades son más notables en los grupos con sustantivos incontables y con verbos de afección.

Por otro lado, los sintagmas preposicionales constituyen uno de los contextos más problemáticos para esta informante: no solo es aquí donde se concentra el mayor número de omisiones, sino que también es donde la transferencia del inglés se vuelve más evidente, con estructuras que calcan construcciones inglesas tanto en el uso del artículo como en otros elementos del sintagma. Aun así, la alumna logra producir un número considerable de estructuras aceptables en este contexto, especialmente cuando puede apoyarse en paralelismos con su repertorio previo, lo que evidencia una estrategia de transferencia relativamente eficaz. Por último, su tendencia a asignar sistemáticamente el artículo masculino, sin apenas fluctuación, indica una escasa reflexión sobre la concordancia de género, lo que sugiere que ciertos aspectos morfosintácticos del sistema del artículo aún no han sido plenamente integrados.

8.7. Informante 44

Esta alumna es una mujer que tiene 19 años cuando comienza a estudiar español en la Universidad de Tartu. No ha tenido contacto con el español antes de empezar su carrera y afirma tener un nivel de inglés B2, aunque ligeramente superior en la expresión oral. Además del inglés, tiene experiencia estudiando ruso. A continuación, presentamos la tabla 44 con los datos absolutos y los porcentajes de estructuras aceptables e inaceptables producidas por esta alumna.

Tabla 44. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 44.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	80,5 % (120)	75,7 % (78)	81,3 % (113)	78,0 % (177)	79,0 % (488)
No aceptable	19,5 % (29)	24,3 % (25)	18,7 % (26)	22,0 % (50)	21,0 % (130)
	24,1 % (149)	16,7 % (103)	22,5 % (139)	36,7 % (227)	618

Los resultados de la informante 44 no se alejan mucho de los resultados del análisis del corpus global, pero sí difieren en el tercer semestre, donde esta alumna produce un porcentaje superior de estructuras aceptables que la media (como podemos apreciar en la figura 22).

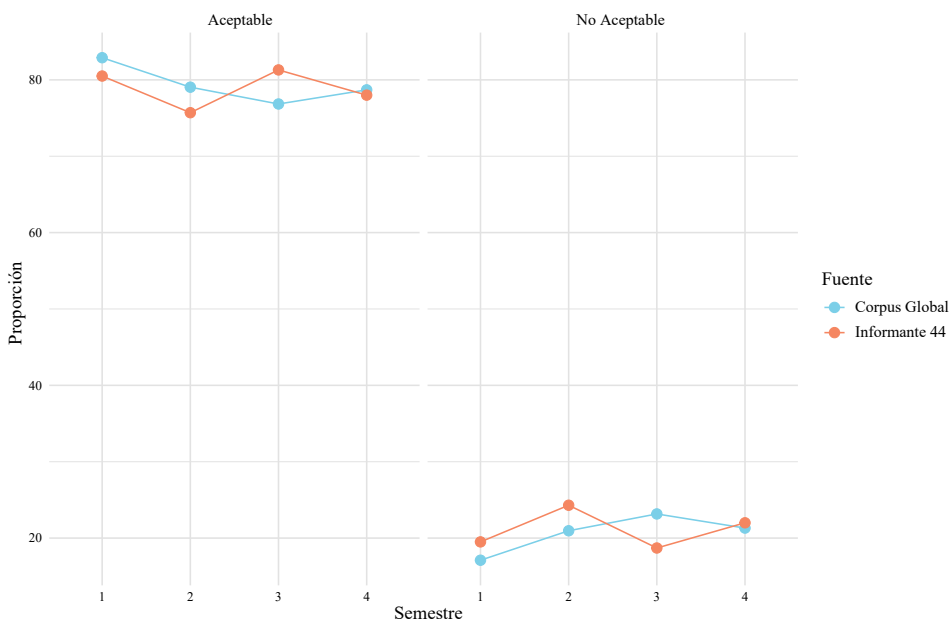


Figura 22. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 44 a lo largo del tiempo.

Una de las características que más llama la atención sobre las producciones de esta alumna es la escasez de errores. Esto se debe, en gran medida, al número reducido de ítems producidos. Llevamos a cabo una prueba t-test⁶⁹ para comparar el número de palabras producidas por la alumna con la media del corpus global y comprobar si este difiere de manera significativa. Los resultados ($t = -5,0782$, $p = 1,386 \times 10^{-5}$) reflejan que el corpus global tiene una media de palabras significativamente mayor, como se aprecia mejor en la figura 23. Consultado el corpus, vemos que esta alumna se arriesga poco y produce textos breves con estructuras simples que conducen a la producción de escasos errores. En el tercer semestre (donde, como hemos dicho, llama la atención el porcentaje de estructuras aceptables) encontramos una estructura que se repite constantemente: una oración compuesta con un verbo principal copulativo y una oración subordinada causal introducida por la conjunción *porque*. A veces, añade dos o más oraciones coordinadas con las conjunciones *y* o *pero*.

- (124) *Creo que desarrollar habilidades de mercado laboral serán más difícil, porque la gente son animales sociales y hablar con otros personas son un función primal.*

⁶⁹ Un t-test es una prueba estadística que se utiliza para determinar si existen diferencias significativas entre las medias de dos grupos.

- (125) *Es fatal que cuando conservadores gana elecciones en el futuro, porque vuestros ideás han sido antiguo y Estonia necesitar un gobierno que dessorallar con la época y la gente.*

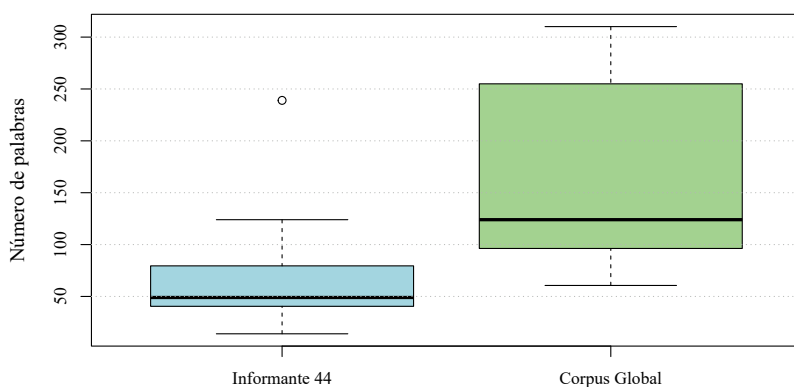


Figura 23. Comparación de la media de palabras por texto de la informante 44 y el corpus global.

Pese a que las estructuras gramaticales no son muy complejas ni variadas, parece que la alumna llega a producir algunos artículos con bastante éxito, como hemos visto en los ejemplos anteriores. A pesar de la escasez de muestras, intentaremos sacar algunas conclusiones sobre la evolución en el uso de los artículos por parte de esta alumna. Veamos los errores más de cerca.

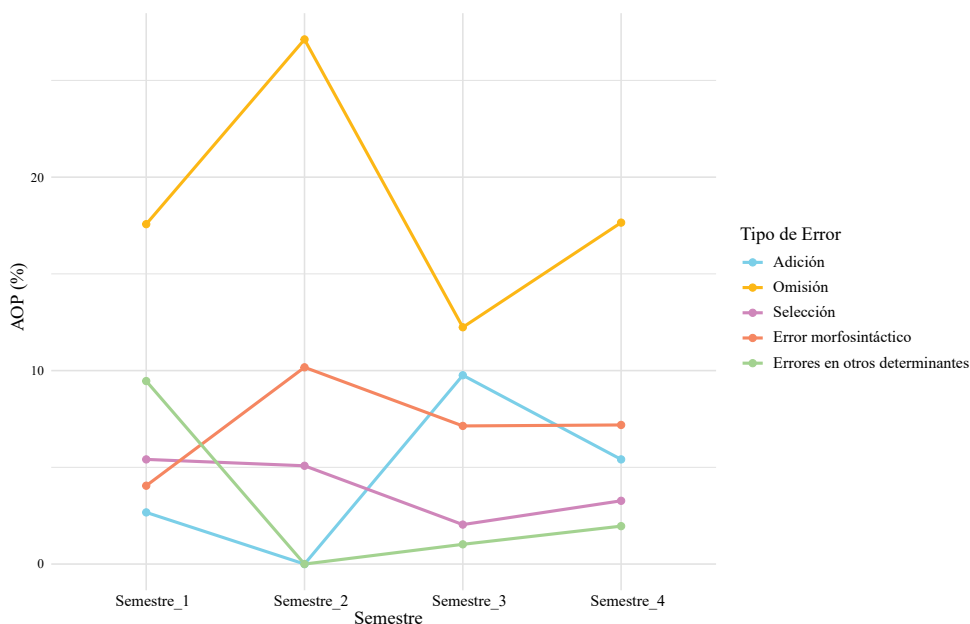


Figura 24. Evolución de los tipos de error de la informante 44.

En primer lugar, llama la atención el bajo número de errores de adición a lo largo de los cuatro semestres, aunque es verdad que se aprecia un aumento de errores en el tercer semestre, en el que también hay una reducción considerable de errores de omisión. Esta tendencia podría deberse a la percatación por parte de la alumna de la existencia del artículo y la necesidad de usarlo. Además, si consultamos el corpus, confirmamos que ninguno de los errores de adición ha sido catalogados como producidos por influencia interlingüística (como vemos en el ejemplo 126), lo que podría hacernos confiar en que la alumna es consciente de que los artículos no funcionan igual en inglés y en español, aunque no podemos estar seguros por el reducido número de ítems.

(126) *En el futuro habrán {*los ~ Ø} libros digitales.*

Sin embargo, a diferencia del corpus global, en las producciones de esta informante se aprecia un descenso de los errores de adición junto con un aumento de los errores de omisión en el cuarto semestre lo que puede inducir a pensar que la alumna deja de prestar atención al artículo, quizá porque se está concentrando en otros aspectos de la lengua.

A continuación, analizamos los contextos sintácticos donde aparece el error en una proporción mayor de estructuras según las ocasiones potenciales. El AOP muestra que en un 30,48 % de las ocasiones potenciales, esta alumna produce una estructura desviada en función de sujeto. Consultando el corpus, verificamos que la mayoría de estos errores son por omisión, lo que no nos resulta sorprendente puesto que es el error que más produce esta alumna y, además, el bajo índice del resto de errores, nos hace sospechar de que no se percata de la existencia del artículo hasta pasado un tiempo.

El porcentaje de errores en estructuras con función de objeto directo es bastante más reducido. De hecho, de 180 producciones, solo 35 contienen un error de artículo y, de estos, solo 9 son errores de omisión, de los cuales 5 aparecen en el segundo semestre (como en el ejemplo 127), donde hemos visto que había un gran aumento de este tipo de errores en general.

(127) *Cuando llevo {*Ø ~ un} vestido en entrevista de trabajo siempre llevo medias.*

Es preciso decir aquí, que 93 de los grupos en función de objeto directo son escuetos, lo que podría crear una imagen errónea de precisión cuando podría deberse también a la falta de consciencia de la necesidad de usar el artículo. Sin embargo, el número de grupos escuetos desciende en el tercer semestre y vuelve a aumentar en el cuarto, lo que refuerza la idea de que en el tercer semestre la alumna se percata de la existencia y necesidad de uso de los artículos y deja de prestarles tanta atención en el cuarto.

Otra diferencia que salta a la vista es que el porcentaje de estructuras inaceptables en posición de atributo es más alto que el del corpus global. Sin embargo, si vamos a los números absolutos, comprobamos que solo encontramos 8 errores

en todo el corpus y el alto porcentaje se debe a la escasez general de errores. Estas estructuras desviadas contienen sustantivos singulares contables (donde el artículo tiene una función catafórica) e incontables (como vemos en los ejemplos 128 y 129), pero no encontramos ninguna estructura desviada con función de atributo con sustantivos plurales.

(128) *Voy a escribir sobre un tradicion que es {*Ø ~ el} día de San Martin.*

(129) *Para mi consumo responsable es {*Ø ~ un/el} consumo de consciente.*

Esta ausencia de plurales no aceptables nos hace preguntarnos si quizá la influencia interlingüística no es tan fuerte en esta alumna y buscamos en el resto de las estructuras producidas por la informante 44 con otras funciones sintácticas. En función de sujeto y de término del sintagma preposicional sí encontramos grupos nominales escuetos que deberían llevar un artículo, casi todas ellas producidas por la influencia interlingüística, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(130) *Pero me gusta mas {*Ø ~ las} ciudades de Estonia y presentar ala gente nuevas ciudades.*

(131) *[...] los hombres van an casas de {*Ø ~ los} vecinos [...]*

Por último, veamos en la tabla 45 cuántos de los errores de omisión están provocados por la influencia interlingüística:

Tabla 45. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 44.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	13	16	12	27
de omisión por influencia interlingüística	23,07 % (3)	43,75 % (7)	83,33 % (10)	59,25 % (16)

Los resultados que muestra la tabla 45 coinciden en que hay un cambio claro en las producciones del tercer semestre. Parece que la alumna empieza a percatarse del artículo en ese semestre. No resulta descabellado pensar que la alumna se apoya más en la estrategia de la transferencia durante este periodo, muy probablemente porque no esté segura del funcionamiento del artículo español.

Los resultados de la informante 44 revelan un comportamiento globalmente alineado con el corpus general, aunque con algunas particularidades. Destaca por la escasez de errores debido a la brevedad de sus producciones, un hecho estadísticamente significativo según el análisis t-test. A pesar de esta limitación, se detectan fluctuaciones en la proporción de estructuras aceptables e inaceptables.

Los errores de omisión son los más frecuentes, representando el 52,3 % del total de errores. Estos están principalmente asociados a la influencia interlingüística, que aumenta significativamente en el tercer semestre y luego se reduce ligeramente en el cuarto. Los errores de adición son poco numerosos y se observa un repunte de errores de omisión en el cuarto semestre, lo que podría indicar que la alumna presta poca atención al artículo en favor de otros aspectos lingüísticos.

En cuanto a las funciones sintácticas, la informante comete más errores de omisión en grupos que actúan como sujetos, lo que coincide con el comportamiento del corpus global. Sin embargo, presenta menos errores en posición de objeto directo y un porcentaje ligeramente mayor de errores en estructuras atributivas, aunque estos datos deben interpretarse con cautela debido a la baja cantidad de errores en general.

La trayectoria de la informante 44 refleja un aprendizaje caracterizado por un enfoque conservador y la producción de textos simples, lo que resulta en menos errores en comparación con el corpus global. A pesar de ello, las tendencias generales, como la prevalencia de los errores de omisión y su relación con la influencia interlingüística, son similares. El tercer semestre parece ser un punto de inflexión, donde se percibe un mayor grado de atención hacia el artículo, aunque este progreso no se consolida plenamente en el cuarto semestre.

8.8. Informante 45

Esta alumna es una mujer de 19 años cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu. Asegura tener un nivel C1 de inglés y no ha estudiado español con anterioridad. Además, afirma tener experiencia en el aprendizaje del alemán. A continuación, podemos ver los datos absolutos y los porcentajes de aceptabilidad de las muestras analizadas de esta alumna, en la tabla 46.

Tabla 46. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 45.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	71,0 % (137)	71,9 % (87)	76,6 % (164)	71,5 % (183)	72,8 % (571)
No aceptable	29,0 % (56)	28,1 % (34)	23,4 % (50)	28,5 % (73)	27,2 % (213)
	24,6 % (193)	15,4 % (121)	27,3 % (214)	32,7 % (256)	784

La comparación entre los porcentajes de aceptabilidad de la alumna 45 y los del corpus global muestran, como podemos ver en la figura 25, que esta alumna comienza a producir estructuras en español con una tasa de acierto muy inferior a la de la media. Sin embargo, en el tercer semestre alcanza un porcentaje muy similar al del corpus global, aunque la proporción de aciertos desciende en el cuarto semestre, al contrario de la tendencia que veíamos en el corpus global.

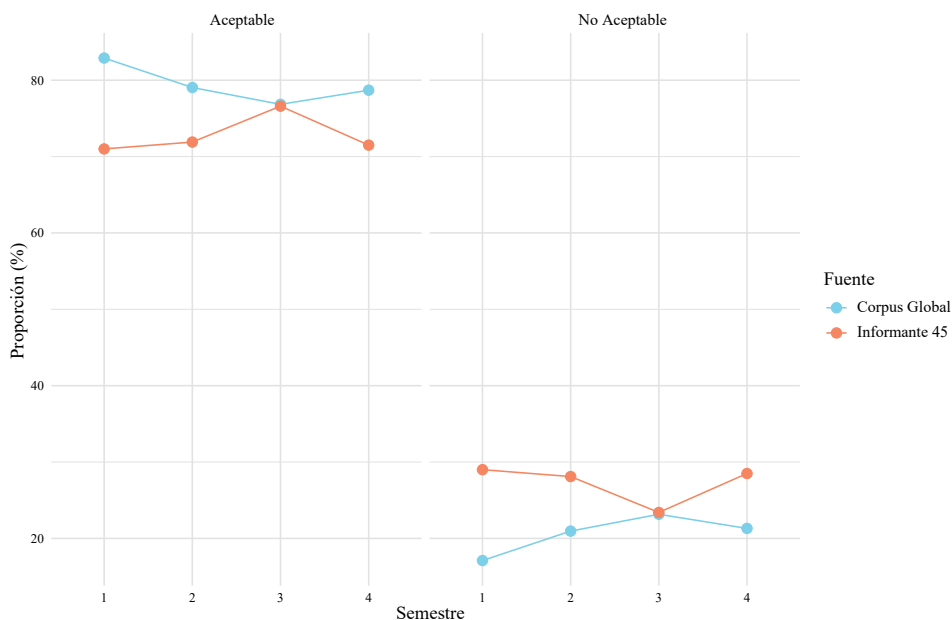


Figura 25. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 45 a lo largo del tiempo.

El hecho de que la alumna 45 empiece el primer semestre con un índice de aceptabilidad más bajo que la media puede deberse a que no ha estudiado español antes. Un análisis en profundidad de los errores nos ayudará a comprender mejor su evolución con respecto al uso de los artículos. Como podemos ver en la figura 26, hay un cambio muy claro entre el primer y el segundo semestre. A pesar de que los errores de omisión son muy numerosos, el hecho de que haya ciertos errores de adición y que también encontremos un alto porcentaje de errores morfosintácticos sugieren que hay una cierta percatación de la existencia del artículo y un intento de utilizarlo. La evolución de los tipos de error a lo largo del tiempo (los errores de adición superan a los de omisión ya en el segundo semestre y esta tendencia no para de aumentar) también sugieren que la alumna hace un esfuerzo por usarlos.

Asimismo, el AOP realizado a los errores de omisión por influencia interlingüística muestra unos porcentajes muy bajos en los cuatro semestres. El hecho de que el porcentaje de errores de omisión por influencia interlingüística en el primer semestre (8,91 % de las ocasiones potenciales) sea el más alto de los cuatro —de hecho, en el tercer semestre, el porcentaje de errores de omisión por influencia interlingüística es solo del 4 % y en el cuarto del 7,81%— también refuerza la idea de que esta alumna hace un esfuerzo consciente de usar el artículo y en ocasiones no lo usa durante el primer semestre, cuando no conoce la norma adecuada.

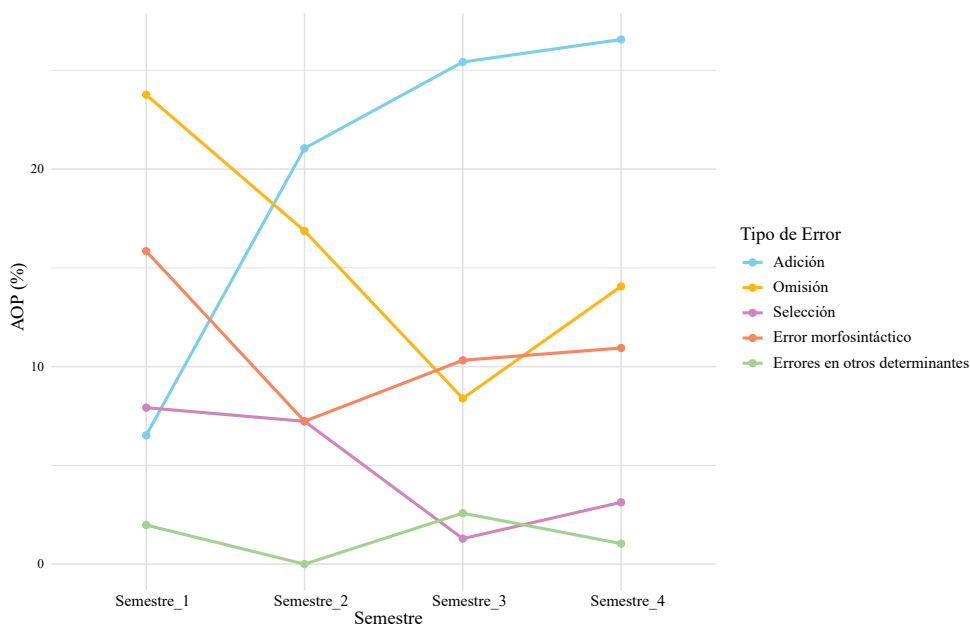


Figura 26. Evolución de los tipos de error de la informante 45.

El contexto sintáctico en el que aparece un mayor porcentaje de errores de omisión de la informante 45 son los grupos en función de sujeto (18,64 % de las ocasiones potenciales). Consultamos el corpus para comprobar qué tipos de sustantivos hacen la función de núcleo de los grupos analizados. La mayor parte de los casos son sustantivos en plural (ejemplo 132) o sustantivos incontables (ejemplo 133).

(132) *Creo que {*Ø ~ los} estudiantes usar mejor los libros tradicionales, [...]*

(133) *{*Ø ~ La} Imaginacion y {*Ø ~ la} creatividad no estará fácil.*

El análisis de las ocasiones potenciales revela que los errores de adición merecen también una atención particular, especialmente a partir del segundo semestre. Al observar su distribución por función sintáctica, comprobamos que el contexto en el que se producen más errores es el de objeto directo. Este hallazgo no resulta sorprendente, ya que, como hemos visto anteriormente, las alumnas de este estudio tienden a hipergeneralizar la regla de uso del artículo con sujetos plurales genéricos, trasladándola erróneamente a contextos posverbiales de objeto directo. Sin embargo, al considerar los errores en relación con las ocasiones potenciales, observamos que el porcentaje no supera el 10 %, lo que indica que la informante también es capaz de producir oraciones gramaticalmente aceptables con artículos en esta posición. Una inspección más detallada del corpus confirma esta idea: la alumna muestra un uso bastante exitoso del artículo con sustantivos contables en singular, lo que contribuye significativamente al incremento del número de

estructuras aceptables. Lo que diferencia este comportamiento del análisis global es que esta alumna empieza a producir un sobreuso de los artículos en posición de OD antes de lo que lo hacen sus compañeras, reforzando la idea de que es muy consciente de la existencia del artículo.

Por otra parte, consultamos el corpus para comprobar si existe influencia interlingüística en la producción de errores de adición. Sin embargo, solo uno de los 46 errores de este tipo está provocado por cuestiones de influencia interlingüística, lo que sugiere que efectivamente hay un afán por parte de la estudiante de usar el artículo, aunque al hacerlo se equivoque. Comprobamos también las estructuras aceptables con artículo determinado o indeterminado y vemos que en el tercer semestre hay un número muy elevado de estas estructuras (91 de 214), que representan un 42,52 % del total, mientras que en el cuarto semestre, aunque el número sigue siendo alto (91 de 256), representa un porcentaje menor (35,55 %). Estos resultados nos hacen pensar que, en el cuarto semestre, la alumna pierde la atención en el artículo y lo usa menos, lo que resulta en un mayor número de errores de omisión, así como en un aumento de errores de adición menos pronunciado.

Los errores de selección difieren del corpus global, estando más presentes que este en el primer y segundo semestre. Parece que el principal problema se encuentra en que la alumna atribuye la característica de especificidad al referente y usa un artículo determinado donde debería usar un indeterminado, como podemos ver en el ejemplo 134:

(134) *A veces trabajo en {*la ~ un} bar.*

La evolución de los errores morfosintácticos es muy parecida a la que veíamos en el corpus global, con un claro aumento entre el segundo y el tercer semestre y con una tendencia a seguir aumentando aunque no de forma tan marcada. Como viene siendo la tónica general, el mayor error morfosintáctico que la estudiante comete es de género (48 ítems de 59). Es interesante comprobar que el error que más se repite en el primer semestre es el de atribuir el artículo femenino a sustantivos masculinos:

(135) *{*La ~ El} domingo yo voy la Tartu.*

Después, durante los semestres dos y tres parece que este error se vuelve arbitrario porque encontramos ejemplos diferentes, incluso del artículo neutro en lugar del femenino o el masculino:

(136) *Para mí, es muy fácil trabajar y estudiar {*en lo ~ al} mismo tiempo, [...].*

Por último, en el cuarto semestre, usa el artículo masculino con sustantivos femeninos:

(137) *[...] pero después {*el ~ la} llave no cerró.*

Parece que en algunos casos se podrían achacar estas decisiones erróneas a la influencia del alemán, pero lo cierto es que parece que la decisión sobre qué género tienen las palabras es bastante aleatorio.

El análisis del uso de los artículos por parte de la informante 45 muestra una trayectoria de aprendizaje marcada por un esfuerzo constante por incorporar este elemento gramatical a su sistema lingüístico. A pesar de comenzar el primer semestre con un porcentaje de estructuras aceptables claramente inferior al del corpus global, la alumna muestra una progresión notable, alcanzando en el tercer semestre un nivel de aceptabilidad comparable al de sus compañeras. Aunque en el cuarto semestre desciende ligeramente la proporción de estructuras aceptables, este hecho no puede interpretarse como una regresión, ya que el análisis cualitativo y cuantitativo de los errores sugiere lo contrario.

En particular, el aumento progresivo de los errores de adición, que superan a los de omisión a partir del segundo semestre, puede interpretarse como un indicio positivo: refleja que la alumna está desarrollando una conciencia gramatical del artículo y que opta por usarlo incluso cuando aún no domina por completo sus reglas de uso. Este comportamiento, lejos de ser problemático, evidencia un avance en la adquisición del sistema del artículo, con intentos activos de incorporación. Además, los bajos porcentajes de errores por influencia interlingüística tanto en omisión como en adición refuerzan esta interpretación: los errores no derivan de interferencias externas, sino del propio proceso de construcción del sistema gramatical en español.

La capacidad de producir estructuras correctas con artículos en contextos complejos, como el objeto directo con sustantivos contables en singular, pone de manifiesto un conocimiento funcional del uso del artículo. El análisis de los errores de selección revela cierta confusión entre las nociones de definitud y especificidad. El único aspecto en el que no se observa una mejora clara a lo largo del tiempo es la concordancia de género. Estos errores se mantienen constantes en frecuencia y muestran un patrón de arbitrariedad.

8.9. Informante 49

La informante 49 es una mujer que tiene 20 años cuando comienza a estudiar español en la Universidad de Tartu. No tiene experiencia en el estudio del español y asegura tener un nivel B2 de inglés. También ha estudiado con anterioridad alemán. A continuación, podemos ver la tabla 47 con los datos absolutos y los porcentajes de aceptabilidad de las estructuras producidas por esta alumna a lo largo de los cuatro semestres estudiados.

Tabla 47. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 49.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	90,7 % (195)	89,8 % (176)	85,4 % (204)	89,2 % (239)	88,7 % (814)
No aceptable	9,3 % (20)	10,2 % (20)	14,6 % (35)	10,8 % (29)	11,3 % (104)
	23,4 % (215)	21,4 % (196)	26,0 % (239)	29,2 % (268)	918

Lo primero que salta a la vista de esta alumna es el alto índice de estructuras aceptables a lo largo de los cuatro semestres. A pesar de que haya un pequeño descenso en el tercer semestre, los porcentajes son muy altos y superan a los del corpus global, así que podemos confirmar que nos encontramos ante una alumna cuya precisión en cuestión del uso de determinantes es más alta que la media, como vemos claramente en la figura 27.

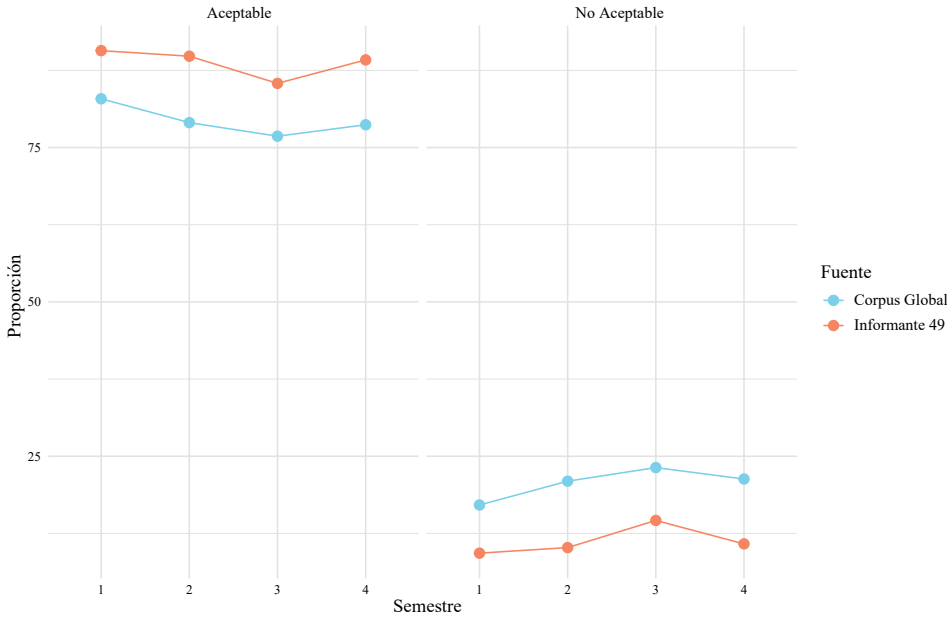


Figura 27. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 49 a lo largo del tiempo.

Se puede apreciar en la figura 27 que la tendencia lineal es la misma, hay un aumento de estructuras inaceptables en el tiempo hasta el tercer semestre y después un descenso en el cuarto (un poco más pronunciado en la informante 49). Continuamos observando cómo se distribuyen los tipos de errores en las producciones de esta alumna a lo largo del tiempo.

Como podemos ver en la figura 28, el error que alcanza un porcentaje más alto es el de adición, durante el tercer semestre, pero solo llega al 10,90 % de estructuras inaceptables por ocasiones potenciales.

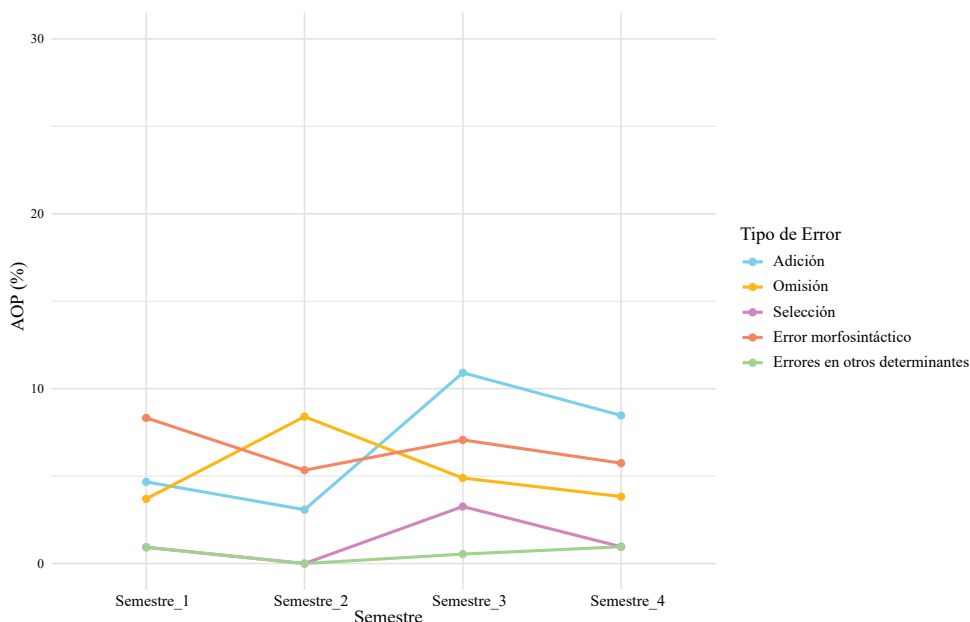


Figura 28. Evolución de los tipos de error de la informante 49.

De los pocos errores que la alumna comete en el primer semestre, casi la mitad son errores morfosintácticos. Consultamos el corpus para comprobar que la dificultad se encuentra en la concordancia de género. Nos resulta interesante comprobar que estos errores no se deben a la arbitrariedad en la selección del género sino a estrategias de aprendizaje como la analogía —como podemos ver en los ejemplos 138 y 139, la alumna atribuye el género femenino a palabras que acaban en *-a*—; a la aplicación incompleta de las reglas —atribuye el género masculino a las palabras que terminan en *-e* (ejemplo 140) — o al desconocimiento de las reglas, ya que considera masculinos los sustantivos terminados en *-dad* (ejemplo 141).

(138) *Tartu tiene { *una ~ un } systema de autobùs muy bien.*

(139) *Una rutina importante para mí es haciendo yoga y leyendo libros { * todas las ~ todos los } días.*

(140) *[...] quiero hacer { *los ~ las } clases muy divertidos.*

(141) *Estudio Filología Hispánica en { *el ~ la } Universidad Tartu.*

Este comportamiento revela la capacidad de reflexión de la estudiante que usa el artículo adecuado cuando es necesario y solo comete errores poniendo en práctica reglas gramaticales que ella ha inferido de la reflexión gramatical con el *input* recibido. El escaso número de errores de omisión durante este primer semestre y la presencia de algunos errores de adición, que además no son fruto de la influencia interlingüística, hacen sospechar que esta alumna es capaz de percatarse de la existencia del artículo y también de usarlo con éxito (de las 195 estructuras aceptables, 55 llevan un artículo) ya en el primer semestre. Esto contrasta claramente con la tendencia general del corpus global, así como con las producciones de las estudiantes que hemos analizado hasta ahora.

Vemos que la estudiante es consciente de la existencia del artículo y está usando estrategias adecuadas para usarlo (asignar un género al sustantivo con base en las reglas que ella misma ha inferido del *input* recibido y elegir el género del artículo en consecuencia). Por eso, nos resulta importante qué tipo de errores comete en el resto de los semestres para entender si hay una reducción del foco de atención en el artículo o si, por el contrario, sigue usando estas estrategias.

En el corpus encontramos el mismo tipo de ejemplos: artículos femeninos con sustantivos masculinos terminados en *-a* (ejemplo 142), artículos masculinos para todas las palabras terminadas en *-e* (ejemplo 143). Además, también comprobamos que la alumna atribuye el género masculino en general a todas las palabras que terminan en consonante, con lo que usa artículos masculinos con sustantivos que terminan en *-ción* (ejemplo 144). Sin embargo, aunque encontramos ejemplos de sustantivos terminados en *-dad* a los que se les ha atribuido el género masculino (ejemplo 145), empiezan a aparecer también palabras terminadas en *-dad* con artículo femenino (ejemplo 146), ya en el segundo semestre.

(142) [...] como {*una ~ un} holograma [...]

(143) Tengo {*el ~ la} suerte [...] de tener un trabajo perfecto.

(144) Se puede decir que {*el ~ la} presentación era un gran fracaso.

(145) Cuándo viajo me gusta caminar por la ciudad [...].

(146) [...] es {*un ~ una} actividad muy interesante para mi.

Nos parece que las estrategias de la alumna son buenas y que ella es consciente del artículo a lo largo de todo el proceso. Parece muy probable que los errores de concordancia de género que comete estén provocados por la falta del *input* necesario en relación con el género de los sustantivos.

El porcentaje de errores de omisión en el segundo semestre aumenta y se reduce en el tercer semestre. Ofrecemos la tabla de errores de omisión, marcando aquellos que son producidos por la influencia interlingüística:

Tabla 48. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 49.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	4	11	9	8
de omisión por influencia interlingüística	75 % (3)	100 % (11)	77,78 % (7)	75 % (6)

Como podemos ver en la tabla 48, los errores de omisión son escasos en los cuatro semestres y la mayoría de ellos están provocados por la influencia lingüística. En el segundo semestre alcanzan un 8,39 % de las ocasiones potenciales, pero en el resto de semestres están por debajo del 4 %. Encontramos errores de omisión en grupos nominales con sustantivos omitidos (147) y plurales (148), lo que no resulta sorprendente debido a las diferencias entre las lenguas española e inglesa:

(147) *La gente de este estilo lleva ropa mancha y cómoda y muchos colores naturales como { *Ø ~ el } beige, { *Ø ~ el } marrón, { *Ø ~ el } naranja, { *Ø ~ el } negro y { *Ø ~ el } blanco.*

(148) *[...] porque { *Ø ~ las } personas jóvenes aprenden rápido en general.*

Con respecto a las funciones sintácticas que desempeñan los grupos nominales con error de omisión, vemos algunas diferencias remarcables con respecto al corpus global. Las diferencias más importantes son que la alumna no produce errores de omisión en grupos nominales en función de atributo y que encontramos un porcentaje mayor en grupos con otras funciones. En concreto, parece que la alumna tiene ciertas dificultades cuando el grupo se encuentra en función de complemento del nombre (149):

(149) *[...] porque lleva ingredientes que son muy buenos para tu cuando estás enfermo, como [...] { *Ø ~ el } ajo.*

El hecho de que se detecten dificultades en contextos sintácticos poco frecuentes sugiere que los errores pueden proveer del desconocimiento por falta de un *input* enriquecido y no por una cuestión de deficiencias en el uso de los artículos en español.

El análisis de la informante 49 evidencia un desempeño consistentemente alto en la producción de estructuras aceptables, con un promedio del 88,7 % a lo largo de los cuatro semestres y superando al corpus global en todo momento. Aunque se observa un leve descenso en el tercer semestre, los resultados indican una tendencia homogénea y sin diferencias significativas en la aceptabilidad entre semestres, lo que contrasta con las fluctuaciones observadas en el corpus global.

Los errores cometidos por la informante se concentran principalmente en aspectos morfosintácticos, especialmente relacionados con la concordancia de

género, donde aplica estrategias basadas en la analogía y en reglas inferidas del *input* recibido, como atribuir el género femenino a sustantivos terminados en *-a* o el masculino a aquellos terminados en consonante, *-e* o *-dad*, aunque con ajustes progresivos a lo largo del tiempo.

Los errores de omisión, en su mayoría influidos por el repertorio lingüístico, son escasos pero presentes en contextos sintácticos específicos, como los grupos nominales con sustantivos omitidos o plurales, y suelen aparecer en funciones como complemento del nombre, lo que sugiere que podrían derivarse de una exposición insuficiente a *input* más variado. Por su parte, los errores de adición, aunque también limitados, no parecen estar relacionados con la influencia interlingüística, lo que refleja un esfuerzo consciente por parte de la estudiante para incorporar el artículo en sus producciones. En general, la informante demuestra un nivel avanzado de reflexión gramatical y un uso efectivo del artículo, manteniendo su atención en este elemento durante todo el proceso de aprendizaje. Las áreas de mayor dificultad parecen deberse más a la falta de *input* específico que a problemas inherentes al sistema de los artículos en español.

8.10. Informante 50

La informante 50 es una mujer que tiene 19 años cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu, tiene experiencia previa estudiando español y asegura poseer un nivel C1 de inglés. Además, tiene conocimientos de ruso y sueco. Es la única alumna a la que se le atribuye un nivel superior al A1 después de hacer el test de nivel. Asimismo, tal como se observó en el análisis de efectos aleatorios (véase figura 9), la informante 50 presenta un rendimiento sistemáticamente superior a la media, con el intercepto ajustado más alto del conjunto de participantes. En la tabla 49 podemos ver los datos absolutos y los porcentajes de los ítems aceptables y no aceptables producidos por esta alumna a lo largo de los cuatro semestres.

Tabla 49. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 50.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	95,9 % (236)	87,0 % (160)	93,9 % (260)	95,3 % (348)	93,7 % (1004)
No aceptable	4,1 % (10)	13,0 % (24)	6,1 % (17)	4,7 % (17)	6,3 % (68)
	22,9 % (246)	17,2 % (184)	25,8 % (277)	34 % (365)	1072

Esta alumna también destaca por producir un número muy alto de estructuras aceptables, superando aquellas del corpus global. No resulta sorprendente en el caso del primer semestre porque la alumna ya tiene un nivel de A2.1 cuando

empieza a recibir clases de español en la Universidad de Tartu. Sin embargo, el alto índice de aceptabilidad en el tercer y cuarto semestres sí resulta especialmente llamativo. En la figura 29, podemos ver la comparación entre la tendencia lineal en la evolución del uso de los determinantes en el corpus global y la de la alumna 50.

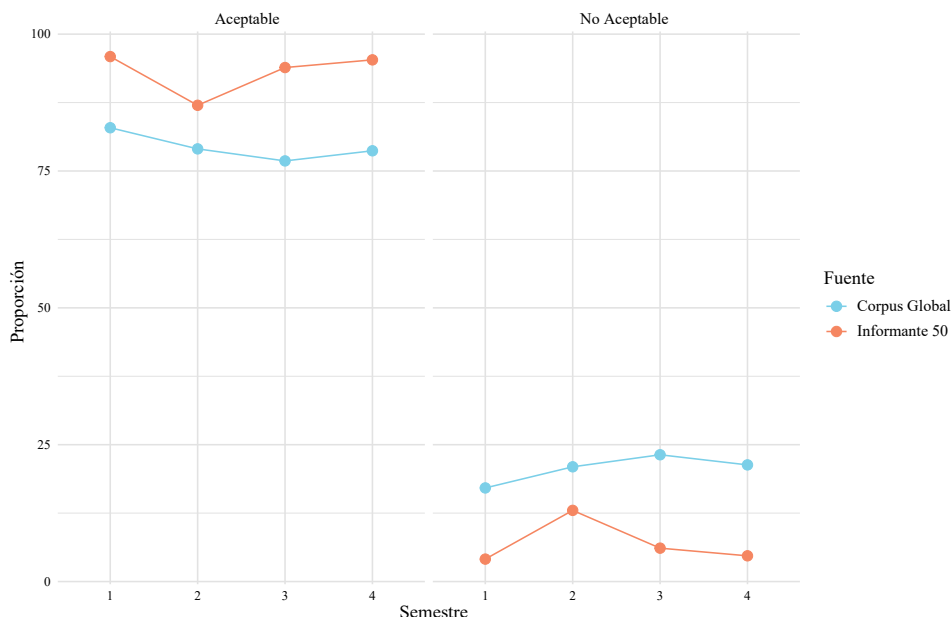


Figura 29. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 50 a lo largo del tiempo.

Lo más llamativo de esta comparativa es que las estructuras inaceptables producidas por la informante 50 descienden ya en el tercer semestre, mientras que en el corpus global veíamos que seguían aumentando y no empezaban a descender hasta el cuarto semestre.

El descenso de estructuras aceptables en el segundo semestre quizá pueda deberse a que en el momento de estudio la alumna estuviera prestando mayor atención a otros aspectos de la lengua. El hecho de que ya tuviera conocimientos de español antes de empezar a cursar Estudios Románicos podría suponer que los contenidos del primer semestre le resultaran bastante sencillos y por lo tanto pudiera producir textos sin dificultad. Quizá el nivel A2 supusiera un pequeño reto debido a que se introdujeron contenidos nuevos lo que forzaría a la alumna a concentrarse en los aspectos más marcados en el *input*.

Comprobemos si un análisis más profundo de la evolución de los distintos tipos de error nos da más pistas sobre estas diferencias entre el segundo semestre y el resto. Empezamos mostrando, en la figura 30, cómo evolucionan los tipos de error por semestre.

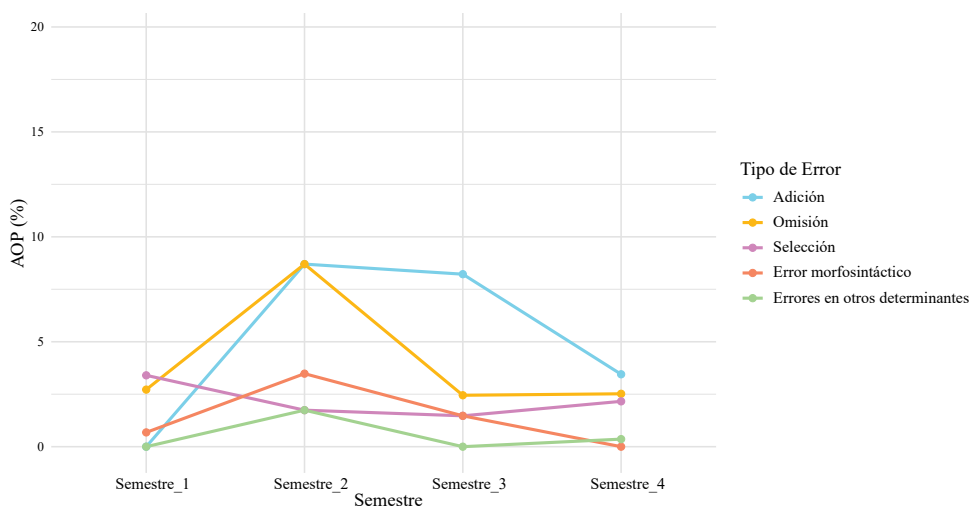


Figura 30. Evolución de los tipos de error de la informante 50.

El hecho de que produzca un porcentaje de errores morfosintácticos y de omisión significativamente menor que los que encontrábamos en el corpus global, así como que el porcentaje de errores de adición sea el más alto los tres últimos semestres nos hace pensar que la alumna es muy consciente de la existencia del artículo y hace esfuerzos por utilizarlo, comprendiendo que este funciona de manera diferente al inglés.

Lo que podemos extraer de este gráfico es que empiezan a cometerse errores de adición en el segundo semestre y que esta alumna, caracterizada por un uso tan preciso del artículo, comete errores de selección (aunque escasos) en los cuatro semestres. Con respecto a los errores de adición, consultamos el corpus y comprobamos que no provienen de la influencia interlingüística, por lo menos no de la influencia del inglés, lo que nos hace sospechar que ya en el segundo semestre la alumna ha detectado una diferencia entre el uso del artículo en inglés y en español. Los errores de adición se detectan solo en posición de objeto directo y de término del sintagma preposicional. Este último tipo de error no resulta preocupante ya que ocurre en muy pocos casos. El caso de los errores de adición en grupos nominales en posición de objeto directo, sin embargo, parece relacionarse con el uso incorrecto de asignar un artículo a grupos que designan referentes genéricos, como podemos ver en los ejemplos 150 y 151.

(150) [...] quiero hacer viajes culturales para ver {*las ~ Ø} pinturas famosas [...].

(151) [...] vas al cine para ver {*las ~ Ø} películas de terror.

Otro aspecto relacionado con los errores de adición que parece relevante porque se diferencia bastante con respecto a la tendencia encontrada en el corpus global es que en el cuarto semestre se produce un gran descenso. Parece que, a diferencia

del resto de sus compañeras, la aprendiz 50 no solo es consciente en el cuarto semestre de la diferencia entre los artículos inglés y español, sino que ya los utiliza con mucha precisión (produce 175 estructuras aceptables con artículo). De nuevo, parece que los conocimientos previos de español la ayudan a que el proceso sea más rápido en su caso. Por supuesto, también se podría deber a otras cuestiones cognitivas y personales.

La presencia de errores de selección desde el primer semestre justifica la pregunta de si esta alumna puede tener dificultades a la hora de distinguir entre las nociones de especificidad y definitud. No obstante, una vez consultado el corpus, comprobamos que no se encuentra ningún caso de error de selección por atribución errónea de especificidad al artículo determinado. Estos errores de selección provienen, sin embargo, de la confusión de los artículos con otros determinantes, unas veces por influencia interlingüística, como podemos ver en el ejemplo 152 y, otras veces por desconocimiento (ejemplo 153).

(152) *Después de las clases, como y hago {*mi ~ la} tarea.*

(153) *Por suerte ni yo ni mi familia nos infectamos pero tuvimos que hacer las pruebas de covid {*unas ~ varias} veces [...].*

Pese a ser los más numerosos, los errores de omisión que comete esta informante en los cuatro semestres son solo 26. De estos, 17 proceden de la influencia interlingüística. A diferencia de la tónica general, solo se producen tres grupos escuetos inaceptables en función de término del sintagma preposicional. También se diferencian los errores de omisión por influencia interlingüística con respecto al corpus global en que la mayoría se producen en grupos que realizan la función de objeto directo. No encontramos este tipo de errores en el primer semestre lo que nos hace sospechar que, a falta de *input* suficiente, la alumna utiliza la transferencia como estrategia.

(154) [...] porque usamos demasiado {*Ø ~ los} móviles y {*Ø ~ los} ordenadores.

El análisis de la informante 50 revela un desempeño destacado en la producción de estructuras aceptables, con una tasa media del 93,7 % a lo largo de los cuatro semestres, superior al corpus global. Aunque muestra un descenso moderado en el segundo semestre, atribuido posiblemente a la atención dirigida hacia otros aspectos de la lengua, sus producciones mejoran nuevamente en el tercero y cuarto semestre, destacándose su precisión en el uso del artículo.

Los errores cometidos por la informante se distribuyen principalmente entre omisión, selección y adición, siendo estos últimos indicativos de un esfuerzo consciente por usar el artículo de manera adecuada, evidenciado por su capacidad para diferenciar los sistemas del inglés y el español. Aunque los errores de selección son escasos, están relacionados con la confusión entre artículos y otros determinantes, mientras que los de omisión, influidos por el inglés, aparecen en contextos como grupos nominales en posición de objeto directo, pero son poco numerosos.

El descenso en los errores de adición en el cuarto semestre refuerza la idea de que la alumna ajusta con éxito el uso del artículo español, consolidando su conocimiento previo. En general, la informante 50 destaca por su atención consciente a los determinantes y su capacidad para integrar rápidamente el *input* recibido, lo que la diferencia del resto de sus compañeras y refleja un proceso de aprendizaje marcado por su experiencia previa y estrategias efectivas de adquisición.

8.11. Informante 51

La informante 51 es una mujer que tiene 38 años cuando comienza a estudiar español en la Universidad de Tartu. Ha estudiado español previamente y tras el test de nivel se le asigna un nivel A1. Afirma tener un nivel C1 de inglés y tiene, además, conocimientos de alemán, sueco, ruso y finés. La diferencia de edad con el resto de las compañeras puede ser un elemento diferenciador de esta informante, sobre todo por tener experiencia en el estudio de lenguas extranjeras lo que puede indicar un mayor dominio de estrategias de aprendizaje y capacidad de relacionar conocimientos previos. Analicemos sus producciones para ver si, efectivamente, hay alguna diferencia con sus compañeras. En la tabla 50 podemos observar los porcentajes y los datos absolutos producidos por esta alumna a lo largo de los cuatro semestres.

Tabla 50. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 51.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	85,2 % (265)	88,1 % (215)	87,3 % (363)	89,4 % (403)	87,6 % (1246)
No aceptable	14,8 % (46)	11,9 % (29)	12,7 % (53)	10,6 % (48)	12,4 % (176)
	21,9 % (311)	17,2 % (244)	29,3 % (416)	31,7 % (451)	1422

Si comparamos estos datos con los de la media, vemos que la alumna 51 produce unos porcentajes de estructuras aceptables bastante superior al del corpus global. Otro rasgo característico de esta alumna es que produce textos más largos que el resto y de ella tenemos muchos más ítems para analizar. Comprobamos, a continuación, con un gráfico lineal (figura 31), cuál es la tendencia en la evolución de las estructuras aceptables e inaceptables a lo largo de los cuatro semestres y la comparamos con la del corpus global.

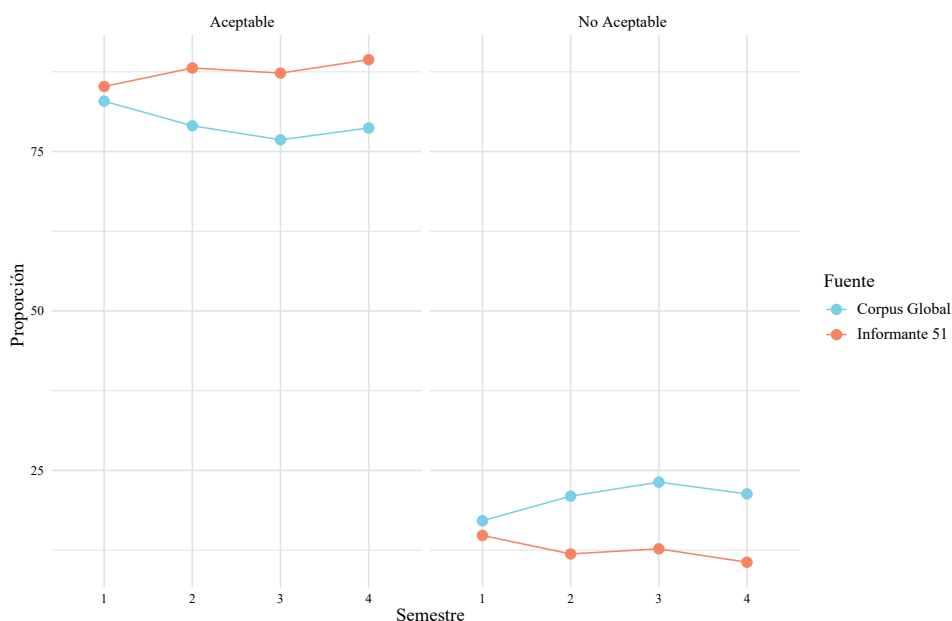


Figura 31. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 51 a lo largo del tiempo.

La tendencia de esta alumna es, sin duda, peculiar, ya que a diferencia del resto de las compañeras no muestra un aumento de estructuras inaceptables en el segundo y en el tercer semestre. Parece que esta aprendiente parte de un uso bastante preciso de los artículos e incluso mejora conforme pasa el tiempo. Esta tendencia sugiere que la alumna ya es consciente de la existencia de los artículos cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu.

A continuación, mostramos, en la figura 32 cómo se distribuyen los distintos tipos de errores a lo largo del tiempo. Un dato que resalta a primera vista es el relativo alto porcentaje de errores morfosintácticos del primer semestre que descienden considerablemente después. Esta tendencia es completamente contraria a la que veíamos en el corpus global donde los errores morfosintácticos iban aumentando conforme pasaba el tiempo. De todas formas, estos errores están relacionados con el orden de palabras.

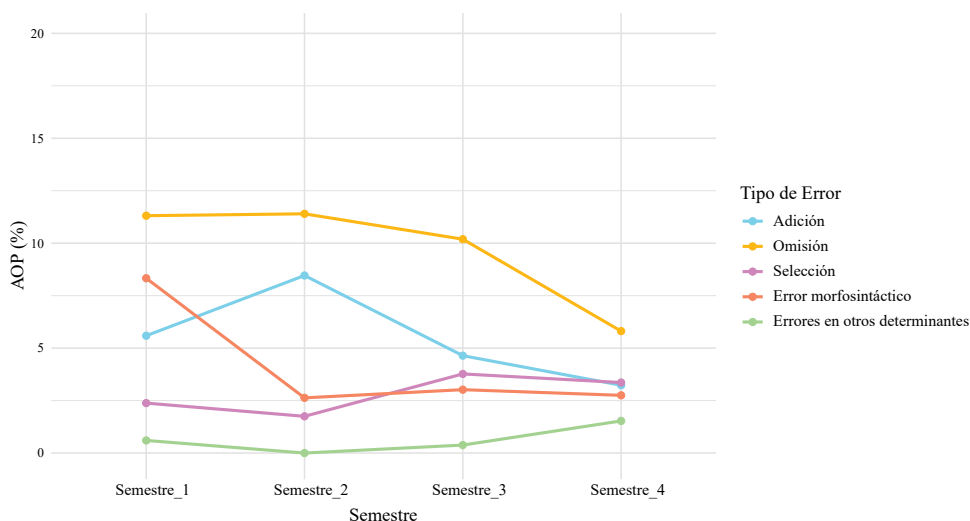


Figura 32. Evolución de los tipos de error de la informante 51.

En el resto de los semestres, sin embargo, los escasos errores morfosintácticos están relacionados con el género. No obstante, estos errores no parecen derivados de una falta de consciencia de la necesidad de atribuir a cada nombre un género, sino al desconocimiento de ciertas normas (ejemplo 155) o la hipergeneralización (ejemplo 156).

(155) [...] *está desarrollando a { *una ~ un } sistema* [...]

(156) [...] *en la que podemos celebrar { *nuestra ~ nuestro } día* [...]

El hecho de que esta alumna tenga conocimientos de alemán y sueco nos hace pensar que la práctica de tener que asignar género a los nombres, muchas veces de manera arbitraria, es una práctica a la que ya está acostumbrada y no le resulta tan foránea como a sus compañeras. De la misma forma, ya tiene práctica asignando el artículo en su forma adecuada según el género del sustantivo, por lo que no resulta extraño que pueda hacerlo con tanta facilidad en el español.

Se aprecia, asimismo, un aumento en los errores de selección a lo largo del tiempo. Consultamos el corpus para comprobar si hay algún tipo de dificultad provocada por la confusión entre las nociones de definitud y especificidad, pero no es el caso. En la mayor parte de los casos, el error viene provocado por la confusión entre el artículo y otro determinante o, incluso, entre el determinante (157) y una palabra de otra categoría (158).

(157) Por ejemplo creo que *{ *su ~ la } dirección de { *la ~ su } casa* no puede ser en internet.

(158) Porque hoy *{ *el ~ en } día* mucha información puedes encontrar en internet [...]

Por otra parte, los errores de adición nos llaman la atención porque aparecen en el primer semestre y se hacen especialmente presentes en el segundo, una tendencia que no es muy frecuente. Esto coincide con nuestras primeras impresiones: la alumna ya es consciente de la existencia del artículo e intenta utilizarlo, aunque cometa errores. Es curioso comprobar que, en estos dos semestres, la alumna produce errores de adición que no proceden de la influencia interlingüística cuando se trata de un artículo determinado (159). Sin embargo, los errores por adición de artículo indeterminado sí pueden interpretarse como procedentes de la influencia interlingüística (160).

(159) [...] mucha gente hablan español como *{*la ~ Ø} lengua materna* [...].

(160) Además tengo *{*un ~ Ø} coche* [...]⁷⁰

Esto podría inferirse como que la alumna es consciente de que hay algunas diferencias entre el español y el inglés, aunque no las conozca completamente y siga usando la estrategia de la transferencia para compensar su desconocimiento.

Otro aspecto importante es que, en el tercer semestre, donde otras alumnas empezaban a cometer más errores de adición y menos de omisión, esta alumna sigue produciendo estructuras desviadas por error de omisión y, sin embargo, los errores de adición descenden. Cabría preguntarse por qué se producen estos errores y si tienen que ver con la influencia interlingüística. En la tabla 51 ofrecemos los números absolutos de errores de omisión y aquellos que proceden de la influencia interlingüística.

Tabla 51. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 51.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	19	13	27	19
de omisión por influencia interlingüística	52,63 % (10)	84,62 % (11)	37,04 % (10)	36,84 % (7)

Vemos como la influencia interlingüística decrece considerablemente en el tercer y cuarto semestres, sobre todo en comparación con el segundo semestre, pero no deja de cometer errores de omisión. Una posible interpretación podría ser que esta alumna se enfrenta en el tercer semestre a contenidos nuevos que no había estudiado antes y el foco de su atención se aleja de los elementos funcionales. Por otra parte, el hecho de que ya tuviera experiencia estudiando español puede hacer que se sienta más segura a la hora de producir texto en esa lengua y que no le

⁷⁰ La alumna escribe un texto con el que se postula a un puesto de trabajo por lo que se trata de una situación estereotipada en la que se usa el verbo *tener* con un objeto de uso personal.

resulte necesario apoyarse tanto en su repertorio lingüístico, de ahí que los errores de omisión no procedan de la influencia.

Es preciso recordar aquí también que esta alumna escribe textos más largos que la media, con lo que se arriesga más a la hora de combinar palabras y crear estructuras. Sus textos del tercer semestre superan las 300 palabras que más o menos tienen los textos de sus compañeras. Teniendo en cuenta que posee el mismo tiempo que el resto de los participantes para crear textos más largos, no es ilógico suponer que preste menos atención a la precisión y se concentre en el significado, creando en ocasiones grupos escuetos desviados, como podemos ver en el ejemplo 161:

- (161) *Es porsupuesto peor para los contactos sociales pero es mejor para tener {Ø ~ *la} posibilidad de compatir sus estudios [...]*

Comprobamos, también, las diferencias y similitudes en la posición sintáctica de los grupos escuetos desviados del corpus de la informante 51 con respecto a las que habíamos visto en el análisis del corpus global.

A diferencia de sus compañeras, esta alumna no parece tener dificultad a la hora de asignar un artículo a los grupos plurales genéricos, como podemos ver en el ejemplo 162:

- (162) *Los cursos online y los cursos de presencia seguro que no son iguales [...]*

De hecho, los escasos errores de omisión en posición de sujeto que encontramos suceden con sustantivos singulares:

- (163) *[...] {Ø ~ *la} ciudad Tartu va a pagar/volver después.*

En las estructuras con función de objeto directo parece tener más dudas ya que no considera necesaria la presencia de artículos, sobre todo cuando el sustantivo es singular y contable (164).

- (164) *[...] tengo {Ø ~ *un} curso de vocal technique en la escuela de WAF.*

La mayor parte de errores en grupos que desempeñan la función de objeto directo no proceden de la influencia interlingüística. Esto nos hace suponer que, como decíamos anteriormente, quizá la alumna no tiene tiempo de reflexionar sobre el artículo cuando está concentrada en expresar ideas complejas y crear textos largos en poco tiempo.

El análisis de la informante 51 revela un desempeño sólido en el uso de los artículos, con un promedio de aceptabilidad del 87,6 % a lo largo de los cuatro semestres, superando la media del corpus global. Desde el inicio demuestra ser consciente sobre la necesidad del artículo y produce textos más largos que sus compañeras, lo que sugiere un dominio considerable de estrategias de aprendizaje.

A diferencia de otras informantes, no presenta un aumento significativo en los errores durante el segundo y tercer semestre, y la proporción de errores morfo-sintácticos, elevada al inicio, disminuye gradualmente. La mayoría de estos errores están relacionados con el género y parecen derivarse de hipergeneralizaciones o falta de conocimiento de ciertas normas, aunque parece que la experiencia previa con lenguas como el alemán y el sueco facilita su capacidad para asignar género a los sustantivos.

Los errores de selección aumentan con el tiempo y suelen deberse a confusiones entre artículos y otros determinantes, más que a dificultades con la definitud o la especificidad. Los errores de adición son más comunes al inicio, lo que indica que la alumna es consciente de la existencia del artículo y se esfuerza por usarlo, aunque a veces lo aplique incorrectamente, especialmente en contextos relacionados con referentes genéricos. En cuanto a los errores de omisión, un porcentaje relevante se debe a la influencia de otras lenguas, especialmente en el segundo semestre, aunque esta disminuye significativamente en el tercero y cuarto. Los errores de omisión también parecen vinculados a la complejidad y longitud de sus textos, lo que sugiere que el enfoque en ideas complejas podría reducir su atención a los elementos funcionales como los artículos.

En términos sintácticos, los errores de omisión se concentran en grupos nominales en función de objeto directo, especialmente con sustantivos singulares y contables. Sin embargo, la informante muestra una menor dificultad con los artículos en grupos plurales genéricos, lo que la diferencia del corpus global. En general, su desempeño refleja un conocimiento avanzado del uso de los artículos en español, influido positivamente por su experiencia previa con otras lenguas y su enfoque en la comunicación compleja, aunque su precisión fluctúa en función de la dificultad de los textos que produce y de su atención a los elementos funcionales.

La diferencia de edad entre esta alumna y el resto también podría tener algún tipo de influencia en su uso de la lengua y su disposición a crear textos largos, arriesgarse y no tener miedo a cometer errores, pero la edad no es una variable que hemos tenido en cuenta en este trabajo por la homogeneidad de las características de nuestras informantes y no tenemos recursos suficientes para desarrollar estas primeras intuiciones. Un posible estudio posterior centrado en la variable de la edad podría ser interesante.

8.12. Informante 52

La informante 52 es una mujer de 20 años cuando comienza a estudiar español en la Universidad de Tartu. No tiene estudios previos de español, pero afirma poseer un nivel C1 de inglés. Además, cuenta con experiencia en el aprendizaje de ruso. En la tabla 52 podemos ver los datos absolutos y los porcentajes de los ítems aceptables y no aceptables producidos por esta alumna a lo largo de los cuatro semestres.

Tabla 52. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo del informante 52.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	81,7 % (152)	77,2 % (122)	75,5 % (173)	81,9 % (304)	79,6 % (751)
No aceptable	18,3 % (34)	22,8 % (36)	24,5 % (56)	18,1 % (67)	20,4 % (193)
	19,7 % (186)	16,7 % (158)	24,3 % (229)	39,3 % (371)	944

Los resultados provenientes de esta alumna son muy cercanos a los que veíamos en el corpus global. Solo apreciamos un aumento superior en el porcentaje de estructuras aceptables en el cuarto semestre. En la figura 33 podemos observar cómo la tendencia es muy similar.

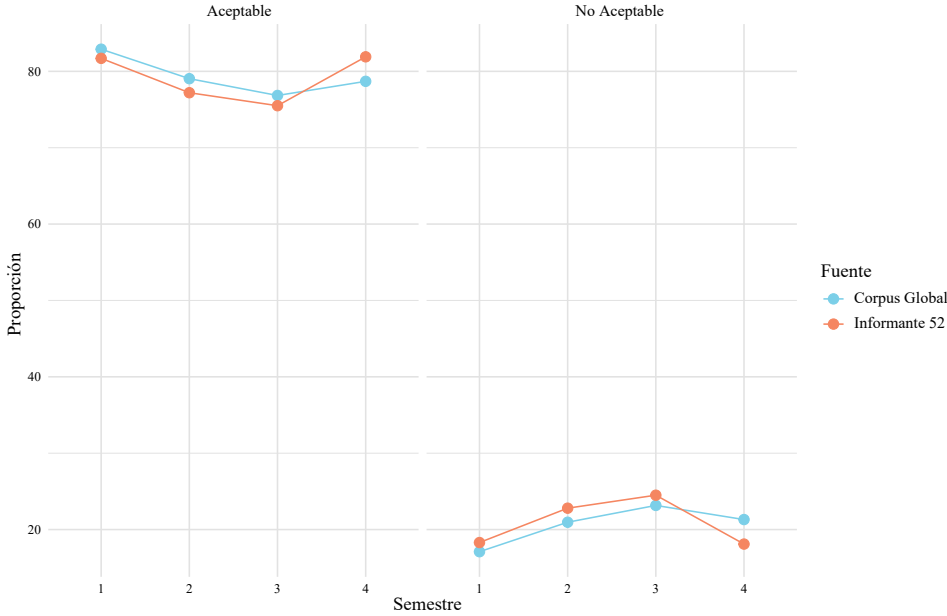


Figura 33. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 52 a lo largo del tiempo.

Si observamos la evolución de los tipos de error a lo largo del tiempo (figura 34), podemos ver que la alumna 52 comete menos errores morfológicos y produce un porcentaje mayor de errores de selección que los que se apreciaban en el análisis global.

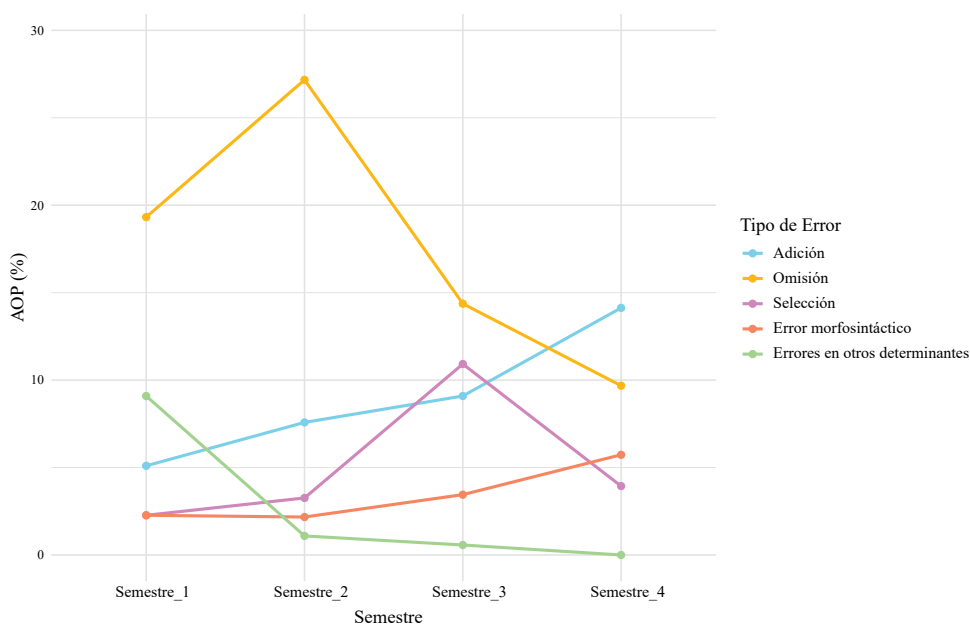


Figura 34. Evolución de los tipos de error de la informante 52.

Cabe preguntarse si esto ocurre por el indebido uso de artículos determinados en contextos indefinidos específicos. En el corpus solo se encuentran dos ejemplos en el tercer y cuarto semestres en los que se produce una confusión entre las nociones de definitud y especificidad (ejemplos 165 y 166), con lo que no podemos atribuir los errores de selección a la teoría de la fluctuación.

(165) *En realidad estoy feliz que yo tengo {*la ~ una} casa, [...]*⁷¹

(166) *También cuando yo voy a {*la ~ una} tienda llevo a bolsa de granel [...]*

Los errores de adición no provocados por la influencia interlingüística del primer y segundo semestres (ejemplo 167), aunque escasos, pueden hacer suponer que la alumna se percató de la existencia de los artículos. Sin embargo, por lo general, produce bloques de lengua memorizados en los que se incluyen los artículos (ejemplo 168) o grupos escuetos, en muchas ocasiones inaceptables (ejemplo 169):

(167) *Creo que podemos ser buenas amigas porque podemos juntos ir a {*los ~ Ø} conciertos y ver películas.*

(168) *[...] suelo me levantarme a las siete por la mañana.*

(169) *{* Ø ~ La} Universidad de Tartu ofrece ayuda.*

⁷¹ Es la primera mención de la casa. La oración admitiría también un grupo escueto según el contexto porque la alumna se refiere a lo afortunada que es por tener las necesidades vitales básicas cubiertas.

En el segundo semestre el porcentaje de errores de omisión aumenta considerablemente y produce muy pocos errores de adición, lo que nos hace pensar que, pese a que puede ser consciente de que los artículos existen, no les presta atención o no reconoce realmente la categoría a la que pertenecen. Los abundantes errores de selección del tercer semestre (ejemplos 170 y 171) demuestran que prefiere usar elementos que le resultan más familiares (como los posesivos) y que, en ocasiones, mezcla el uso de los artículos con el de las preposiciones, lo que parece indicar que no es muy consciente todavía de qué son los artículos y para qué se usan.

(170) Para mí es importante tener educación y probar **mis ~ los* exámenes con buenas notas.

(171) Me gusta comprar ropa **la ~ de* segunda mano.

El hecho de que los errores de adición y morfosintácticos aumenten en el cuarto semestre, al mismo tiempo que los errores de omisión descienden revela que allí es donde se encuentra el punto de inflexión en la producción de artículos de esta alumna y donde empieza a percatarse de la necesidad del uso de artículos. Además, los errores de adición que comete durante el cuarto semestre (ejemplo 172) no son fruto de la influencia interlingüística, lo que nos hace pensar que realmente está haciendo un esfuerzo por usarlos y no se apoya en sus conocimientos previos del inglés para hacerlo, lo que podría significar que es consciente de las diferencias entre los artículos de las dos lenguas.

(172) *Hace 2 años tenía miedo de ir a la tienda porque en la tienda hay *la ~ Ø gente.*

Los errores morfosintácticos demuestran que ya no memoriza bloques completos de lengua y que está creando texto propio combinando los elementos de los que dispone en su lexicón. Parece que elige uno u otro género de manera bastante aleatoria puesto que no relaciona ciertas terminaciones de los sustantivos con un género determinado (ejemplos 173, 174 y 175), pero, por lo menos, sí es consciente de que el artículo tiene flexión de género y número e intenta usar las diferentes formas.

(173) [...] yo vi *los ~ las noticias [...].

(174) [...] y no respetan *las ~ los derechos [...].

(175) [...] *el ~ la distracción mejor para mí cuando estoy estudiando [...].

Los errores de omisión siguen una evolución parecida a la que veíamos en el corpus global. A continuación, profundizaremos más en estos errores para ver si el uso también es parecido. Primero, en la tabla 53, ofrecemos el total de los errores de omisión con los porcentajes de errores por influencia interlingüística:

Tabla 53. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 52.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	17	25	25	27
de omisión por influencia interlingüística	64,71 % (11)	44,0 % (11)	72 % (18)	29,63 % (8)

Estos resultados coinciden con lo que habíamos observado en los errores de adición: la influencia interlingüística desciende considerablemente en el cuarto semestre. El AOP muestra una evolución muy interesante: conforme el tiempo pasa, los errores de omisión por influencia interlingüística dentro de las ocasiones potenciales se reducen (pasando del 12,5 % de los errores de omisión del primer semestre a un 2,86 % en el cuarto). En el tercer semestre, no vemos un repunte de errores por influencia interlingüística, aunque así pueda parecerlo al ver los datos absolutos.

Analizamos, por último, los entornos sintácticos en los que aparece este tipo de error. No nos resulta sorprendente comprobar que la mayor dificultad se encuentra en los grupos que hacen la función de término del sintagma preposicional. Ya hemos visto anteriormente que la alumna no percibe completamente la diferencia entre artículos y preposiciones y los usa, en ocasiones, de manera aleatoria. Sin embargo, es relevante que no parece tener tantos problemas con los grupos nominales en función de sujeto, lo que la diferencia de la tendencia general. Consultado el corpus, comprobamos que los errores producidos por usar grupos escuetos en función de sujeto son mucho más numerosos en el primer semestre (176).

(176) *{*Ø ~ Las} Clases empiezan a las ocho y media.*

Sin embargo, en el resto de los semestres, sobre todo en el tercero y en el cuarto, este tipo de error es casi inexistente. De hecho, la alumna consigue producir grupos determinados en función de sujeto con bastante éxito:

(177) *Las clases serán divertidos y ayudarán estudiar mejor [...].*

Estos resultados resultan sorprendentes ya que anteriormente habíamos supuesto que la alumna no se percataba de la existencia del artículo hasta el cuarto semestre. Sin embargo, si los grupos determinados en función de sujeto no suponen un problema para ella desde el segundo semestre, no podemos sino concluir que, a pesar del alto número de errores de omisión en el segundo semestre, la alumna es consciente de la existencia del artículo. Es muy probable que en el resto de los entornos sintácticos lo evite por miedo a cometer errores o se apoye en su repertorio lingüístico, lo que explica el alto índice de errores de selección por uso indebido del posesivo, un elemento que le resulta mucho más familiar.

El análisis de la informante 52 muestra resultados muy similares a los del corpus global, aunque con algunas particularidades. Su desempeño en la producción de estructuras aceptables es consistente, con una media del 79,6 %, y presenta una ligera mejora en el cuarto semestre, donde alcanza un 81,9 %. Los errores que comete, sin embargo, sugieren un proceso de aprendizaje en el que inicialmente no reconoce completamente el papel del artículo en español. Los errores de omisión predominan durante los primeros semestres, especialmente en contextos relacionados con sintagmas preposicionales, lo que indica una falta de consciencia inicial de la categoría del artículo y, muy probablemente también, del sistema preposicional del español. En cambio, en función de sujeto, la alumna tiene menos dificultades, logrando un uso más preciso de los artículos en este contexto desde el segundo semestre.

Los errores de selección aumentan con el tiempo, vinculados al uso de pose-sivos y preposiciones en lugar de artículos, reflejando que aún no comprende completamente la función específica del artículo en español. Los errores de omisión por influencia interlingüística con el tiempo, mientras que los errores de adición y morfosintácticos aumentan. Esto sugiere que la alumna comienza a ser más consciente de las diferencias entre los artículos en inglés y español y realiza un esfuerzo consciente por usarlos, aunque todavía se enfrenta a desafíos con la concordancia de género. En general, su evolución muestra una transición desde un uso basado en bloques memorizados hacia la producción de estructuras propias, lo que también incrementa su margen de error.

8.13. Informante 53

La estudiante número 53 empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu cuando tiene 19 años. No ha estudiado español con anterioridad y afirma tener un nivel B2 de inglés. Además de esta lengua, tiene experiencia en el estudio del ruso y el francés. Esta es una característica interesante ya que esta informante es la única que ha estudiado con anterioridad una lengua románica que tiene artículos que se declinan en género y número y podemos comprobar si esos conocimientos le sirven de ayuda o no. Empezamos mostrando, en la tabla 54, los datos absolutos y los porcentajes de los ítems aceptables e inaceptables a lo largo de los semestres:

Tabla 54. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 53

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	87,7 % (206)	88,2 % (157)	83,1 % (202)	84,8 % (313)	85,7 % (878)
No aceptable	12,3 % (29)	11,8% (21)	16,9 % (41)	15,2 % (56)	14,3 % (193)
	22,9 % (235)	17,4 % (178)	23,7 % (243)	36,0 % (369)	1025

Vemos que los porcentajes son considerablemente más altos en cuanto a ítems aceptables con respecto al corpus global. Lo podemos ver claramente en la figura 35:

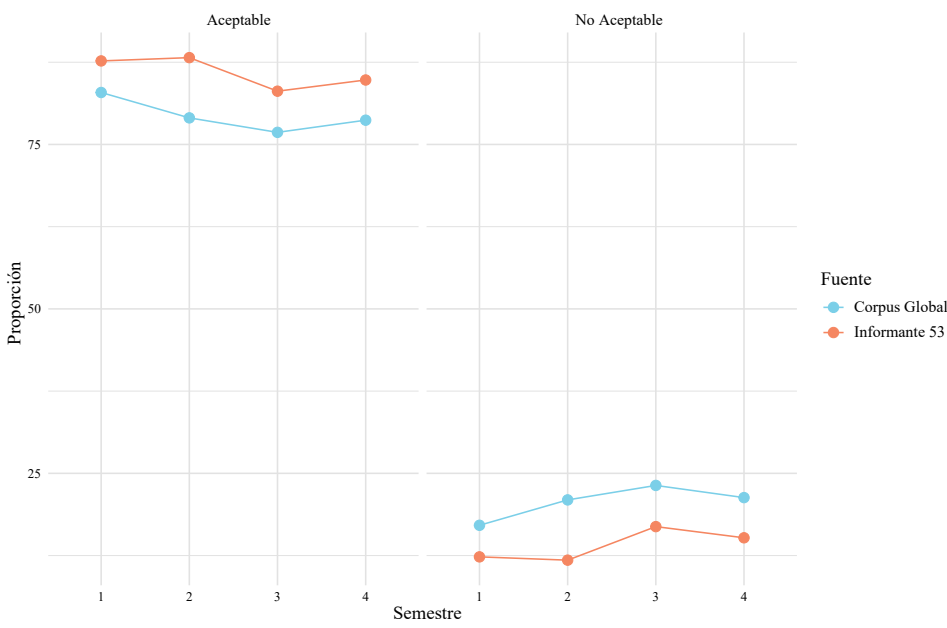


Figura 35. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 53 a lo largo del tiempo.

Como se puede observar en el gráfico, la tendencia de evolución es muy parecida, con la única diferencia en el segundo semestre, donde la estudiante 53 mantiene el nivel de aceptabilidad. El alto índice de aceptabilidad de los dos primeros semestres se puede deber a la proximidad de las lenguas francesa y española y a la posibilidad de memorizar bloques de lengua completos que permitan producir textos exitosos de nivel A1 y A2. Procedemos a analizar los tipos de errores para ver si estas intuiciones son correctas.

La figura 36 nos muestra algunas diferencias. En primer lugar, es destacable el hecho de que la alumna cometa muchos más errores de adición y muchos menos de omisión. Ambos resultados reforzarían la idea de que el conocimiento del francés ayuda a esta alumna a ser consciente de la necesidad de usar el artículo, aunque, en ocasiones, lo haga de manera errónea.

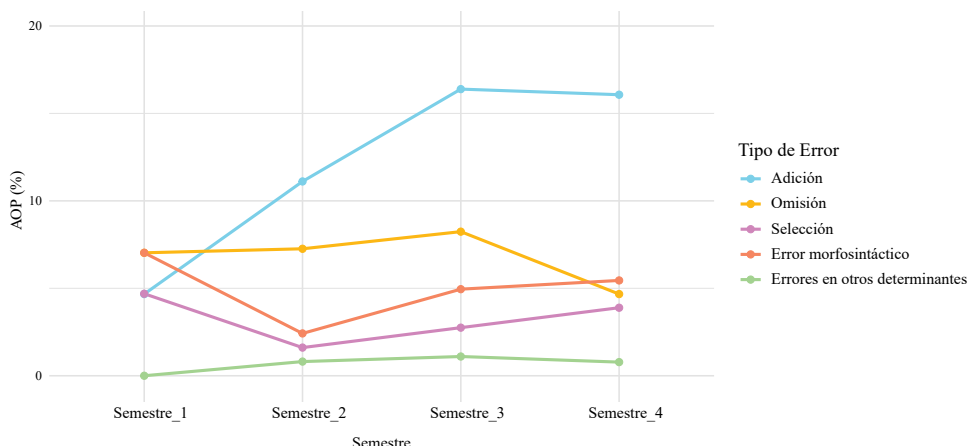


Figura 36. Evolución de los tipos de error de la informante 53.

En segundo lugar, también se aprecia un porcentaje levemente superior de estructuras desviadas por error morfosintáctico que el que habíamos visto en el corpus global. A primera vista, este dato podría hacernos pensar que la alumna se percató antes que sus compañeras del artículo y por ello empieza a usarlo antes también. Sin embargo, no le daría tiempo a categorizar los sustantivos a los que acompaña según su género y por ello cometería más errores morfológicos.

Por último, también se aprecia un ligero aumento en los errores de selección, algo que no habíamos visto en el corpus global. Esto se podría deber a una confusión entre las nociones de definitud y especificidad o al exceso de uso de los posesivos, como hemos visto anteriormente. Solo el análisis de los tipos de error nos permitirá comprobar cuáles de estas hipótesis iniciales son ciertas.

Los errores de adición están presentes desde el primer semestre y van en aumento. Consultamos el corpus para saber si proceden o no de la influencia interlingüística. No es de sorprender que sí, ya que esta alumna tiende a poner artículos innecesarios donde en francés iría un artículo partitivo como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(178) *Creo que es importante conocer { *las ~ Ø } lugares diferentes.*⁷²

(179) *[...] y también me gusta llevar { *la ~ Ø } ropa formal [...].*⁷³

También encontramos usos correctos del artículo pertenecientes a una variedad cuyo *input* no está representado en los materiales del curso y que atribuimos también al conocimiento del francés.

(180) *[...] estaba estudiando en la casa.*⁷⁴

⁷² En francés: *Je pense qu'il est important de connaître **des** endroits différents.*

⁷³ En francés: *[...] et j'aime aussi porter **des vêtements formels** [...].*

⁷⁴ En francés: *J'étudiais à **la maison**.*

Curiosamente, este tipo de error por influencia interlingüística del francés se mantiene a lo largo de los cuatro semestres, lo que nos sugiere que la alumna no percibe las diferencias entre las dos lenguas románicas y las da por equivalentes en cuanto al artículo se refiere.

Por otra parte, el porcentaje de errores morfosintácticos del primer semestre es relativamente alto. Consultado el corpus, confirmamos como viene siendo habitual que los errores son de género. Es muy interesante comprobar que hasta el tercer semestre todos los errores de género son por atribuir un artículo masculino a un sustantivo femenino (ejemplo 181). De hecho, a lo largo de los dos primeros semestres detectamos muy pocos artículos femeninos y la mayor parte de las veces en estructuras estereotipadas o que han sido aprendidas de memoria como un solo bloque (ejemplo 182).

(181) *Mi universidad [...] es {*un ~ una} universidad público.*

(182) *Suelo acostarme a las once.*

La tendencia a atribuir el artículo masculino a sustantivos femeninos se mantiene en el tercer y el cuarto semestres, aunque se combina con algunos errores, no muy numerosos, con palabras terminadas en *-a* (ejemplo 183). La conclusión que podemos extraer de este comportamiento es que cuando la alumna no sabe qué género atribuir al sustantivo usa el masculino por defecto.

(183) *[...] porque es {*una ~ un} problema [...].*

Los errores de selección que encontramos en las producciones de la alumna 53 son de dos tipos. Por un lado, vemos un uso excesivo del posesivo en situaciones de posesión inalienable (ejemplo 184) y, por otro lado, esta alumna tiende a usar grupos determinados cuando habla de situaciones genéricas (ejemplo 185).

(184) *[...] {*mi ~ la} cabeza duele.*

(185) *Me gusta también ir al cine y escuchar música en {*el ~ un} concierto.*

Los errores de omisión, pese a ser los más frecuentes, representan una proporción mucho menor que en las producciones de sus compañeras. Por todo lo dicho anteriormente, sospechamos que el hecho de tener experiencia estudiando la lengua francesa la ayuda a usar el artículo con menos dificultad, aunque lo haga erróneamente. Es decir, creemos que cuando empieza a estudiar español ya tiene claro el concepto de artículo y sabe que debe usarlo.

Pese a que los errores de omisión no son muy numerosos, nos parece pertinente analizarlos en detalle como hemos hecho con los de sus compañeras. En primer lugar, ofrecemos la tabla 55 con los datos totales de error por omisión y los porcentajes que representan los errores de omisión por influencia interlingüística.

Tabla 55. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 53.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	9	9	15	12
de omisión por influencia interlingüística	77,78 % (7)	66,67 % (6)	60,00 % (9)	66,67 % (8)

A primera vista, los datos de la tabla 55 podrían llevarnos a pensar que la alumna recurre con frecuencia a su repertorio lingüístico previo, ya que más de la mitad de los errores de omisión parecen estar motivados por la influencia interlingüística. Esto sugeriría una tendencia a apoyarse en las lenguas previamente adquiridas como estrategia para resolver dificultades. Sin embargo, al observar los datos desde la perspectiva del análisis de ocasiones potenciales (AOP), esta interpretación pierde fuerza: los porcentajes de omisiones atribuibles a la influencia interlingüística en relación con las ocasiones en que podrían haberse producido son muy bajos. El semestre con el valor más alto es el primero, donde apenas un 5,46 % de las estructuras potencialmente problemáticas presentan este tipo de error. Esto nos hace pensar que el efecto de la recencia y la similitud tipológica entre el francés y el español sí tienen un peso importante en las producciones de esta alumna, pero no se apoya de forma tan sistemática en las otras lenguas de su repertorio lingüístico.

Por último, observamos qué función sintáctica desempeñan los grupos nominales escuetos desviados y los comparamos con los del corpus global. Solo las estructuras en función de sujeto representan un porcentaje digno de comentar (8,10 % de las ocasiones potenciales). Es curioso comprobar que los grupos nominales en función de sujeto puedan suponer un problema, teniendo en cuenta que su conocimiento del francés le ha facilitado la producción de artículos en otros contextos. Parece, sin embargo, que las otras tres lenguas de su repertorio influyen con más fuerza en este caso porque encontramos ejemplos como el 186 en los cuatro semestres. De todas formas, los errores son escasos:

(186) [...] y *{*Ø ~ las} tareas* fueron más fáciles porque [...].

El análisis de la informante 53 evidencia un desempeño notablemente influido por su conocimiento del francés, una lengua románica que comparte numerosas características con el español. Su nivel de aceptabilidad es consistentemente alto, con un promedio del 85,7 %, y mantiene una evolución estable.

Los errores de adición son más frecuentes que en otras informantes y aumentan progresivamente, siendo más numerosos que los errores de omisión ya desde el segundo semestre, lo que refleja una tendencia a utilizar artículos en contextos inapropiados, probablemente debido a la percepción de equivalencia entre las reglas del francés y del español. Los errores morfosintácticos también son nota-

bles, en particular relacionados con la atribución incorrecta de género, donde el masculino es utilizado por defecto ante la incertidumbre. Esto indica que, aunque la alumna tiene clara la necesidad de usar artículos, todavía no domina las reglas específicas de género en español. En cuanto a los errores de selección, su origen radica principalmente en el uso indebido de posesivos o determinantes genéricos, lo que podría estar relacionado con la interferencia de su repertorio lingüístico. En general, la evolución de esta informante refleja un aprendizaje marcado por la transferencia de conocimientos del francés, que, si bien facilita el uso temprano del artículo, también genera errores persistentes derivados de las diferencias entre ambas lenguas románicas.

8.14. Informante 55

La informante 55 es una mujer de 23 años al empezar los estudios de español en la Universidad de Tartu. No ha estudiado español antes de ingresar en el grado de Estudios Románicos y tiene conocimientos de ruso. Afirma tener un nivel C1 de inglés. En la tabla 56 se ofrecen los datos absolutos y los porcentajes de las estructuras aceptables e inaceptables producidos por esta alumna a lo largo de los cuatro años:

Tabla 56. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 55.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	88,0 % (168)	82,0 % (114)	79,0 % (237)	81,4 % (328)	82,0 % (847)
No aceptable	12,0 % (23)	18,0 % (25)	21,0 % (63)	18,6 % (75)	18,0 % (186)
	18,5 % (191)	13,5 % (139)	29,0 % (300)	39,0 % (403)	1033

Los resultados de esta informante son muy parecidos a los obtenidos en el corpus global, aunque con un porcentaje ligeramente superior de estructuras aceptables, como podemos ver en la figura 37.

La informante 55 produce unas estructuras muy parecidas a las del corpus global. Los errores de omisión, no obstante, sufren una evolución diferente. En lugar del esperado descenso, comprobamos un aumento considerable sobre todo en el tercer semestre. En general, como vemos en la figura 38, apreciamos un aumento de errores de todos los tipos (excepto los que se producen en estructuras con otros determinantes) durante el segundo curso. Aunque esto no se aleja de los resultados del corpus global, sí que se produce en los textos de la alumna 55 un contraste más amplio entre el primer y el segundo curso, especialmente en los errores de omisión.

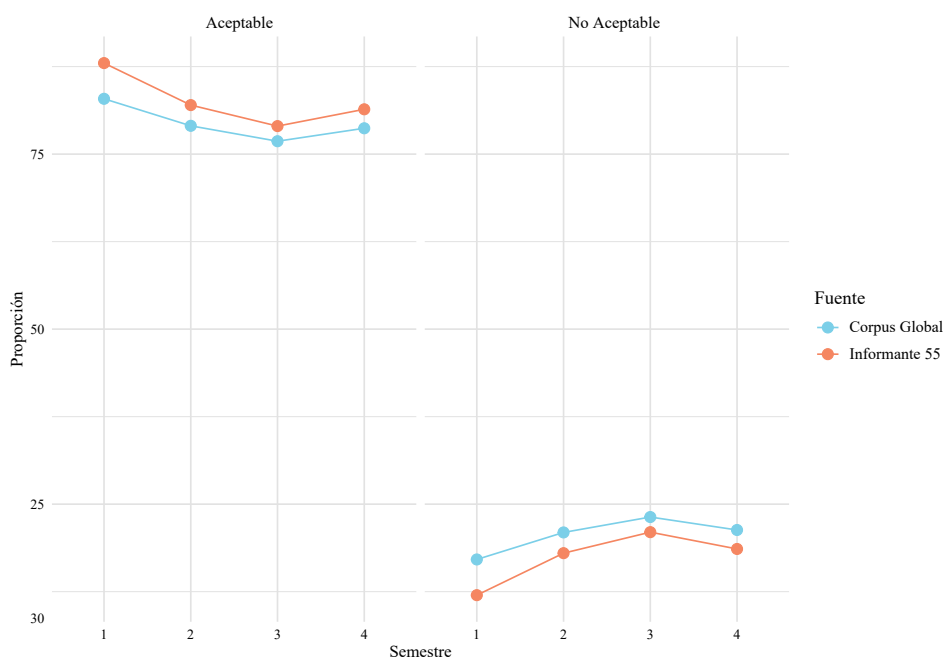


Figura 37. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 55 a lo largo del tiempo.

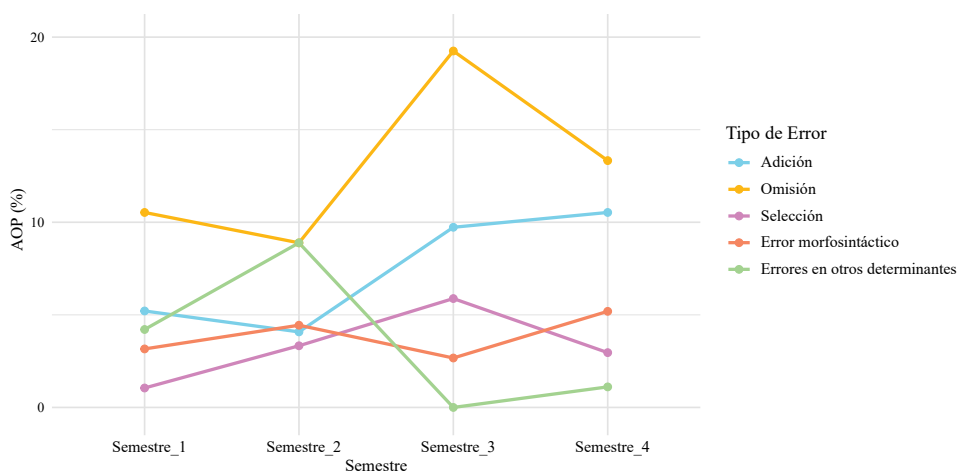


Figura 38. Evolución de los tipos de error de la informante 55.

El reducido número de errores morfosintácticos (de los 26, 18 son de género) podría deberse al conocimiento de la lengua rusa que tiene la alumna. Esta lengua también clasifica los sustantivos según su género y sus modificadores y complementos concuerdan con el sustantivo en género y número por lo que tener que elegir una u otra forma de los determinantes según el género del sustantivo no le

resultaría algo ajeno. Consultado el corpus, vemos como la alumna ha asignado artículos femeninos a sustantivos masculinos que acaban en *-a* (ejemplo 187) y artículos masculinos a sustantivos que terminan en *-ción* (ejemplo 188), errores que muy bien podrían deberse al desconocimiento de las normas.

(187) *En primavera es un festival {*Las ~ los} días de los estudiantes.*

(188) *Hay un rectorio, {*un ~ una} instalación de filología y una biblioteca.*

La alumna 55 comete, en general, pocos errores en el primer semestre. Aparentemente, es consciente de la existencia del artículo, no solo porque consigue producir un total de 40 estructuras con artículo con éxito (ejemplo 189), sino porque comete algunos errores de adición que no provienen de la influencia interlingüística lo que sugiere que no solo lo usa porque calca las estructuras del inglés (ejemplo 190). Sin embargo, las producciones exitosas también podrían deberse a una capacidad de memorización de bloques de lengua que, como hemos visto más arriba, es una práctica habitual durante el primer semestre. El hecho de que la mitad de los errores de omisión del primer semestre sean por causa de la influencia lingüística (ejemplo 191) podrían reforzar la idea de que la alumna no hace una reflexión consciente del uso del artículo en el primer estadio de aprendizaje.

(189) *Las clases empiezas a las ocho y media y terminas a las dos.*

(190) *Suelo levantarme entre semana a las siete los fines de {*la ~ Ø} semana a las nueve o diez.*

(191) *Después {*Ø ~ la} escuela como y estudio.*

El comportamiento observado durante el segundo semestre es similar al primero y el índice de error es muy bajo. No es sorprendente el alto nivel de aceptabilidad, dado que ya hemos notado que en este semestre se produjeron menos palabras en general y las tareas no incentivaban creaciones excesivamente creativas. Esto limitaba, en cierta medida, las posibilidades de cometer errores. Es relevante mencionar que la diferencia de edad de esta alumna respecto a la mayoría de sus compañeras podría influir, hasta cierto punto, en su manera de responder en situaciones controladas. Dado que esta alumna había cursado estudios universitarios previamente, estaba más familiarizada con los exámenes y sabía cómo responder de manera eficaz. Sus estrategias de preparación para los exámenes podrían haber facilitado la producción de textos menos imaginativos, pero más alineados con las expectativas lingüísticas de las docentes. A modo de ejemplo, ofrecemos un texto completo, en el que la alumna utiliza un número bastante considerable de combinaciones léxicas que se habían presentado y destacado en clase a lo largo de la unidad estudiada (marcadas en verde). Este texto se produjo la tercera semana del segundo semestre:

Me gusta viajar porque quiero visitar muchos países. Me gusta viajes de cultura. Me gusta viajar a países calidos. Quiero viajar todo el año pero prefiero en invierno porque es muy frio en Estonia. Me gustan tomar el sol, caminar, comer platos típicos, ir de compras, visitar museos, ir a excursión, ir a bar y ir de tomar tapas. No tengo aficiones que quero practicar en viajes. Fui a Tenerife con mi novio en enero por tres semanas. Alquilamos un coche y fuimos a las moñtanas. Fuimos al mejor parque acuático de Europa.

El tercer semestre sí supone una sorpresa, no solo porque hay un número considerable de errores de omisión, sino porque, además, también hay un aumento en el número de errores de adición. Consultamos el corpus para saber hasta qué punto estos errores vienen provocados por la influencia interlingüística. Ninguno de los errores de adición es producto de un calco de estructuras del inglés (ejemplo 192). Así pues, parece que sí hay por parte de la alumna un empeño consciente en usar el artículo y, probablemente sabe que no funciona de la misma manera que el artículo en lengua inglesa.

(192) Si uso {*el ~ Ø} youtube veo muchos anuncios sobre mis compres.

De los 36 errores de omisión del tercer semestre, sin embargo, 23 provienen de la influencia interlingüística, lo que nos hace pensar que, a pesar de que la alumna 55 es consciente de la existencia de diferencias entre los artículos inglés y español, no conoce su funcionamiento y, por lo tanto, sigue apoyándose fuertemente en su repertorio lingüístico. En el cuarto semestre, sin embargo, hay un descenso en el número de errores de omisión (con respecto a las ocasiones potenciales) y encontramos menos casos de error de omisión por influencia interlingüística (17) lo que podría indicar un acercamiento más preciso al uso del artículo.

Comprobamos, por último, los contextos sintácticos en los que aparecen los errores de omisión y los comparamos con los del corpus global. Los problemas más significativos para esta alumna parecen centrarse en los sintagmas preposicionales, particularmente con la preposición *de*. Tras analizar el corpus, hemos observado que los errores más frecuentes están vinculados a influencias interlingüísticas. No resulta sorprendente que encuentre desafíos al emplear la preposición *de*, dado que, en inglés, su equivalente a menudo se omite, adoptando un orden de palabras diferente sin preposición. Asimismo, tanto en estonio como en ruso, se emplearía el caso genitivo para expresar posesión, y en estonio, adicionalmente, se observaría un orden sintáctico inverso al del español y similar al del inglés. Aunque en inglés es posible utilizar *of* para expresar posesión, este uso puede resultar menos natural para hablantes de estonio y ruso, lo que podría explicar la prevalencia de errores derivados del orden sintáctico en estos contextos.

- (193) [...] *un desfile militar en el plaza de {*Ø ~ la} libertad.*
 inglés: *a military parade in Liberty square*
 estonio: *sõjaline* *araad* *Vabaduse*
 militar-NOM.SG desfile-NOM.SG libertad-GEN.SG.
 väljakul
 plaza-ADE.SG
 ruso: *военный* *парад* на *площади*
 militar-NOM.SG desfile-NOM.SG en plaza-PREP⁷⁵.SG.
 Свободы
 libertad-GEN.SG

El análisis de la informante 55 revela un desempeño cercano al promedio del corpus global, aunque con un porcentaje ligeramente superior de estructuras aceptables (82 % en promedio). Los errores de adición son numerosos y aumentan en el tercer y cuarto semestres, indicando un esfuerzo consciente por usar el artículo, aunque no siempre de manera correcta.

Sin embargo, la influencia interlingüística es más evidente en los errores de omisión, particularmente en el tercer semestre, lo que sugiere que, aunque reconoce las diferencias entre los sistemas, recurre a estrategias de transferencia en contextos complejos. En términos de función sintáctica, los problemas más significativos se observan en el término del sintagma preposicional, especialmente con la preposición *de*, donde las diferencias estructurales entre el inglés, el ruso y el español generan confusión.

La informante comete relativamente pocos errores morfosintácticos lo que puede ser debido a su experiencia con el ruso, una lengua que también requiere concordancia de género y número. A pesar de ello, algunos errores reflejan un desconocimiento de las reglas específicas del español, como asignar artículos masculinos a sustantivos femeninos terminados en *-ción* o *-a*. Los errores de selección (12,4 %) se asocian principalmente con el uso indebido de posesivos, lo que puede estar influido por su repertorio lingüístico previo.

8.15. Informante 57

La informante 57 es una alumna que tiene 19 años cuando empieza a estudiar español en la Universidad de Tartu. No ha tenido contacto con esta lengua antes y tiene conocimientos de ruso e inglés. Afirma que su nivel de inglés es C1. En la tabla 57 ofrecemos los datos absolutos y los porcentajes de las estructuras aceptables e inaceptables de las producciones de esta alumna.

⁷⁵ La abreviatura PREP. se refiere al caso prepositivo.

Tabla 57. Estructuras aceptables e inaceptables a lo largo del tiempo de la informante 57.

Aceptabilidad	Semestre				
	1	2	3	4	
Aceptable	77,6 % (170)	77,9 % (113)	75,7 % (193)	66,0 % (212)	73,2 % (688)
No aceptable	22,4 % (49)	22,1 % (32)	24,3 % (62)	34,0 % (109)	26,8 % (252)
	23,3 % (219)	15,4 % (145)	27,1 % (255)	34,1 % (321)	940

A simple vista, se observa que los porcentajes de aceptabilidad son ligeramente inferiores que los que veíamos en el corpus global en los cuatro semestres, sobre todo en el cuarto. En la figura 39 se ven más claramente las diferencias en la evolución del uso de determinantes.

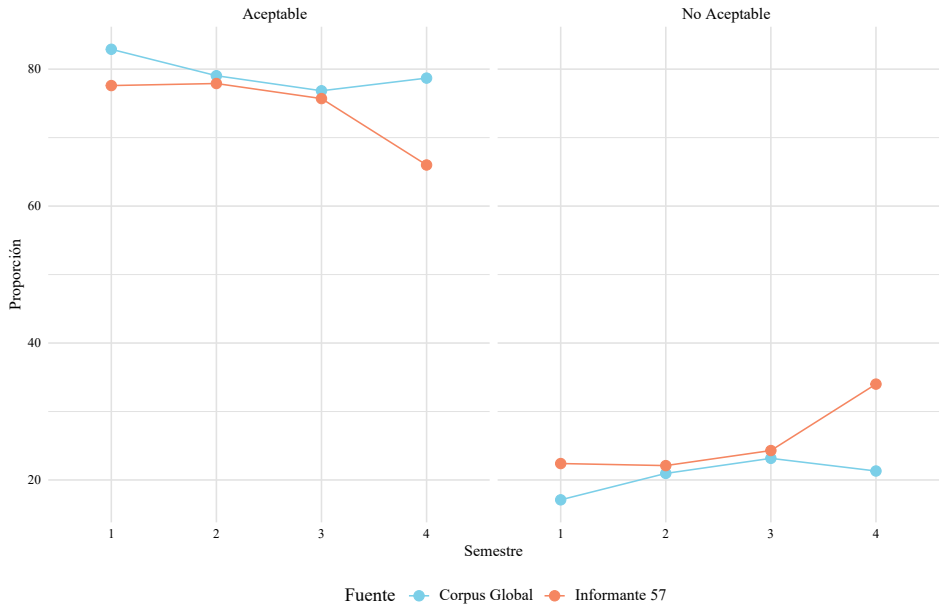


Figura 39. Comparativa de la evolución de estructuras aceptables e inaceptables del corpus global y la informante 57 a lo largo del tiempo.

La tendencia en la evolución de la interlengua de esta alumna es bastante interesante porque difiere de la de sus compañeras. A un descenso gradual de los errores de omisión que también veíamos en otras compañeras, le sigue un aumento considerable durante el último semestre, como podemos ver en la figura 40. Sin embargo, la evolución de los errores de omisión se parece a la que veíamos en el análisis global, aunque estos no llegan a superar en proporción a los errores de omisión en ningún momento.

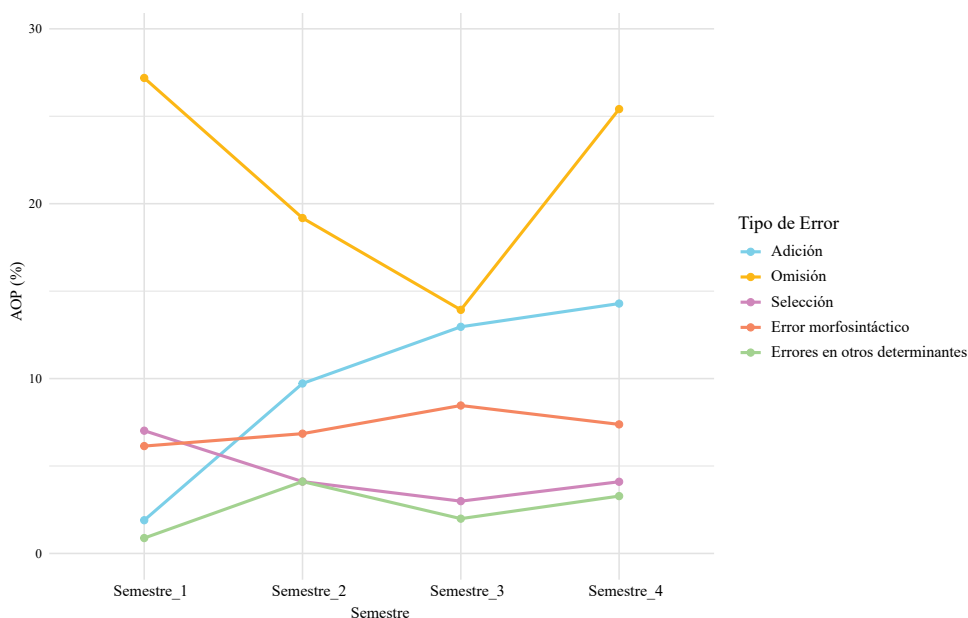


Figura 40. Evolución de los tipos de error de la informante 57.

Durante el primer semestre, la alumna produce un total de 170 estructuras aceptables, pero únicamente 28 de ellas llevan artículo y solo produce dos errores de adición. Esto nos hace pensar que durante estos primeros 6 meses la alumna no se percató de la existencia de los artículos. Las estructuras con artículo que produce con éxito pueden haber sido aprendidas como bloques de lengua sin prestar atención al significado y funcionamiento de cada elemento (ejemplos 194 y 195).

(194) *Hablo [...] un poco español.*

(195) *Soy estudiante de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu.*

Los errores de adición aumentan considerablemente en el segundo semestre. Comprobamos en el corpus que el uso innecesario de los artículos no se debe a la influencia interlingüística, como podemos ver en el ejemplo 196, lo que se puede interpretar como una señal de que la alumna se ha percatado de la necesidad de usar el artículo.

(196) *[...] pero es demasiado frío en {*el ~ Ø} otoño [...].*

El porcentaje de los errores de adición sigue aumentando a lo largo del segundo curso. Estos errores se producen en los mismos contextos que encontrábamos en las producciones de otras estudiantes: la informante 57 añade artículos innecesarios en grupos nominales en función de objeto directo con sustantivos plurales o abstractos genéricos (ejemplos 197 y 198). Esto se puede interpretar como un esfuerzo consciente de usar el artículo e inferir sus propias reglas a partir del *input* proporcionado aunque, al hacerlo, cometa errores.

(197) [...] cuando no compro {*los ~ Ø} productos, que no son producen ético.

(198) [...] tiene {*las ~ Ø} ventajas y {*las ~ Ø} desventajas.

Por otra parte, los errores morfosintácticos son en su gran mayoría de género. Comprobamos en el corpus que la alumna tiende a usar determinantes masculinos en las producciones desviadas por error de género (ejemplo 199), lo que podría interpretarse como una percatación de la necesidad de usar el artículo, pero no una conciencia clara sobre su uso y la importancia de la concordancia. Este comportamiento también manifiesta una dificultad a la hora de categorizar exitosamente los sustantivos en masculino y femenino a pesar de haber estudiado ruso con anterioridad, una lengua que distingue entre géneros gramaticales, pero que no parece ejercer una influencia muy profundizada en la lengua española de la estudiante.

(199) Es necesario por {*el ~ la/una} vida bien.

Al igual que sus compañeras, esta alumna sigue produciendo errores de este tipo en el cuarto semestre, aunque se reduce el porcentaje levemente en el cuarto semestre con respecto al tercer semestre.

Por su parte, los errores de selección están relacionados en muchos casos con un uso desmedido de los posesivos. Encontramos un contexto en particular en el que la alumna es proclive a usar erróneamente el posesivo (ejemplo 200). Se trata de estructuras en tercera persona con significado genérico en las que el posesivo no se admite porque no existe ningún poseedor.

(200) Para mí, la inteligencia emocional es una habilidad de expresar {*sus ~ las/Ø} emociones [...]

Por último, analizamos los errores de omisión. Es interesante ver la curva de evolución que tiene este tipo de error porque es contraria a la que veíamos en la mayoría de los otros casos donde era normal encontrar una subida en el porcentaje de errores de omisión en el segundo semestre (o, en ocasiones en el tercero) y un descenso más o menos claro en el cuarto. Por el contrario, en las producciones de esta alumna observamos un descenso en el segundo y en el tercer semestre y un aumento considerable en el cuarto. Veamos, en la tabla 58, qué porcentaje de estos errores proviene de la influencia interlingüística:

Tabla 58. Errores de omisión y errores de omisión por influencia interlingüística de la informante 57.

errores	Semestre			
	1	2	3	4
de omisión	31	14	28	62
de omisión por influencia interlingüística	41,94% (13)	64,29 % (9)	60,71 % (17)	75,81 % (47)

El porcentaje de errores de omisión por influencia interlingüística del primer semestre resalta por ser bastante más bajo que el resto. Esto no resulta sorprendente porque ya habíamos percibido una falta de percatación en la existencia del artículo durante el primer semestre. El hecho de que encontremos el mayor porcentaje en el cuarto semestre (un 19,26 % de las ocasiones potenciales) y no en el tercero donde lo hemos visto anteriormente, confirma la idea de que la percepción y uso del artículo se produce en esta alumna a un ritmo ligeramente más lento que la media. La alumna es consciente de la existencia del artículo, pero no de las diferencias con el inglés, lengua que domina.

Asimismo, no nos sorprende observar un porcentaje mayor de estructuras desviadas en función de sujeto ya que hemos visto que la influencia del inglés es muy fuerte en esta alumna, así pues es normal encontrar grupos escuetos plurales en función de sujeto en sus producciones (ejemplo 201):

(201) Creo que {*Ø ~ los} padres necesitan hacer restricciones en la computadora.

El análisis de la informante 57 muestra una evolución peculiar en la adquisición del sistema de artículos. Su tasa de aceptabilidad es consistentemente más baja que la del corpus global, con un promedio del 73,2 %. Aunque se mantiene estable en los primeros tres semestres, el cuarto semestre registra un aumento marcado de estructuras inaceptables. Durante todos los semestres, los errores son dominados por la omisión del artículo, aunque se produce una clara reducción entre el primer y el tercer semestre (de 27,19 % cae a 13,93 %) lo que sugiere una falta de percepción inicial sobre la necesidad de su uso y una percatación tardía. Sin embargo, en el cuarto semestre, aunque intenta emplearlos con más frecuencia, los errores de omisión vuelven a aumentar de manera destacada (25,41 % dentro de las ocasiones potenciales) y estos ocurren muy a menudo por influencia interlingüística.

Los errores de adición y morfosintácticos también son relevantes. Los primeros, aunque limitados, muestran un esfuerzo consciente por incorporar el artículo, aunque de manera incorrecta en contextos como objetos directos genéricos. Los errores morfosintácticos, en su mayoría relacionados con el género, reflejan una tendencia a usar artículos masculinos como forma predeterminada, indicando una comprensión incompleta de las normas de concordancia en español. Los errores de selección, vinculados a un uso excesivo de posesivos, refuerzan la hipótesis de que la alumna todavía depende en gran medida de las estructuras de su repertorio lingüístico.

8.16. Comparativa de las trayectorias individuales y las tendencias del corpus global

Los datos obtenidos en nuestro experimento confirman que, incluso entre aprendices con características muy similares en cuanto a sus diferencias individuales, se observan trayectorias de aprendizaje claramente diferenciadas a lo largo del

tiempo. Esto confirma las directrices de la teoría de los sistemas dinámicos que defiende que no se puede predecir el desarrollo de un individuo a partir de su estado inicial, ya que el sistema está en constante cambio y evolución debido a las interacciones entre sus componentes internos y con el entorno (De Bot, Lowie y Verspoor, 2007). En el contexto del aprendizaje de una LE, esto se traduce en la idea de que los estudiantes no siguen una trayectoria uniforme y predecible, sino que presentan variabilidad en sus procesos de adquisición, como hemos visto en este capítulo. El análisis de las trayectorias individuales de las informantes y su comparación con el corpus global revela patrones generales y particularidades que permiten una comprensión más profunda de los procesos de adquisición del artículo en español por parte de estudiantes estonias de español como tercera lengua. A continuación, ofrecemos una breve comparativa.

En el corpus global, la tasa de aceptabilidad promedio es del 79,2 %, destacándose del total de todos los errores, los errores de omisión como los más frecuentes (48,8 %), seguidos de los morfosintácticos (20,4 %) y de adición (14,7 %). Los errores de selección son menos comunes (11,1 %), mientras que los relacionados con otros determinantes representan una proporción marginal (5 %). No obstante, los resultados del AOP permiten matizar esta distribución. Según este enfoque, los errores de omisión continúan siendo los más frecuentes (15,57 %). Sin embargo, les siguen los errores de adición (8,77 %) y los morfosintácticos (6,52 %), mientras que los errores de selección (3,53 %) y los de otros determinantes (1,61 %) presentan tasas considerablemente más bajas.

Los errores de omisión predominan con sustantivos plurales genéricos, sustantivos incontables y en grupos nominales que desempeñan las funciones de sujeto, objeto directo y término del sintagma preposicional; sin embargo, estos errores se reducen con el tiempo, sobre todo en el cuarto semestre. Por el contrario, los errores de adición sufren un aumento considerable, llegando a ser más numerosos que los de omisión. Por otra parte, el uso del artículo determinado mejora a medida que aumenta la exposición al español, aunque este progreso no siempre sigue una línea recta. La producción de grupos indefinidos y escuetos, sin embargo, sufre una evolución negativa hacia una mayor producción de errores.

El análisis de las trayectorias individuales revela que cada estudiante sigue patrones de comportamiento diferentes. Un primer grupo de informantes —formado por las alumnas 36, 37, 42 y 57— se caracteriza por presentar tasas especialmente elevadas de errores de omisión en comparación con el resto de participantes y con los valores del corpus global. En este grupo, la frecuencia de errores de omisión alcanza su punto máximo durante los semestres intermedios y, aunque en algunos casos desciende ligeramente en el cuarto semestre, en general persiste o incluso repunta, evidenciando una dificultad prolongada para asimilar la obligatoriedad del artículo en español.

La informante 57 destaca con una de las trayectorias más problemáticas: comienza con un 27,2 % de errores de omisión sobre las ocasiones potenciales en el primer semestre y, tras una caída progresiva hasta el tercer semestre (13,9 %), experimenta un repunte preocupante en el cuarto semestre, con un 25,4 %. Esta evolución errática sugiere una percatación tardía del sistema del artículo, seguida

de intentos fallidos de integración gramatical, especialmente en estructuras marcadas por la influencia interlingüística, como los grupos nominales en función de objeto directo o término del sintagma preposicional.

La informante 42, por su parte, alcanza el valor más alto de errores de omisión en todo el corpus en el segundo semestre (47,5 %), lo que refleja una fuerte influencia del repertorio lingüístico y una marcada ausencia de automatización en el uso del artículo en función de sujeto. Aunque consigue reducir esta tasa en el cuarto semestre (15,2 %), el cambio se acompaña de un aumento en los errores de adición (20,9 %), lo que sugiere una mayor atención al artículo pero sin consolidación plena del sistema.

La alumna 36 también se integra en este grupo, con un 24,5 % de omisiones en el primer semestre y una media de errores de omisión superior al 20 % en los tres primeros semestres. En su caso, la estabilización hacia el cuarto semestre (16,7 %) es moderada, y su desempeño continúa marcado por la falta de concordancia de género, que se mantiene estable en torno al 9–10 % de errores morfosintácticos en los últimos semestres.

La informante 37, finalmente, exhibe una evolución algo más equilibrada, aunque también comienza con cifras altas de omisión (15,4 %) y alcanza un pico en el segundo semestre (36,1 %), seguido de un descenso moderado en los semestres siguientes. Su trayectoria se distingue por una conciencia creciente del uso del artículo, como lo muestran los aumentos en los errores de adición (25,3 % en el cuarto semestre), que reflejan un esfuerzo por incorporar esta categoría gramatical, aunque con imprecisiones.

Este grupo, en conjunto, contrasta con el patrón observado en el corpus global, donde los errores de omisión, si bien son los más frecuentes, tienden a estabilizarse o disminuir más claramente en el último semestre (12,75 %). Las trayectorias aquí descritas sugieren que, para estas informantes, la adquisición del sistema del artículo no sigue una curva ascendente sostenida, sino que está sujeta a retrocesos y a una fuerte influencia de las lenguas previas, especialmente en estructuras con función de sujeto o en contextos preposicionales. La evolución de los errores de adición en estos casos indica una toma de conciencia gramatical que no siempre se traduce en una mejora consistente, lo que subraya la necesidad de un apoyo más sistemático en el desarrollo de estrategias de detección y corrección de errores.

El segundo grupo —integrado por las alumnas 38, 45, 53 y 55— muestra una tendencia hacia el uso excesivo o indebido del artículo, lo que contrasta con el patrón del corpus global, donde los errores de adición representan un 8,77 % del total de errores sobre las ocasiones potenciales (AOP). En estos casos, los valores superan ese promedio en varios semestres, revelando una percatación activa pero aún imprecisa del funcionamiento del sistema de artículos en español.

La informante 38 evidencia una trayectoria descendente en términos de aceptabilidad, pasando del 85,4 % en el primer semestre al 61,3 % en el cuarto. Esta caída se acompaña de un aumento progresivo en los errores de adición, que escalan desde un 2,2 % en el primer semestre hasta un 30,5 % en el cuarto, indicando una percatación creciente del valor del artículo, aunque con una aplicación

aún inadecuada. El descenso en los errores de omisión (del 27,6 % al 22,1 %) y el aumento de errores morfosintácticos y de selección en los últimos semestres (7,9 % y 8,6 %, respectivamente) refuerzan esta interpretación de una transición desde una producción basada en bloques memorizados hacia una interlengua más creativa, pero también más vulnerable a la transferencia negativa y a la hiper-corrección.

La informante 45 presenta una trayectoria similar: sus errores de adición aumentan de manera sostenida desde el 6,52 % del primer semestre hasta el 26,56 % en el cuarto, valor muy superior al promedio del corpus global. A diferencia de otras informantes, el aumento de estos errores no puede atribuirse a la interferencia interlingüística, ya que el número de errores de adición por influencia externa es muy bajo. Por tanto, se interpreta como un signo positivo de desarrollo: una manifestación del esfuerzo consciente por integrar el artículo, aunque sin haber alcanzado todavía un dominio sistemático. La alumna opta por arriesgarse a usar el artículo en lugar de evitarlo, lo que puede considerarse una estrategia de adquisición proactiva.

La informante 53, con conocimientos de francés, también muestra un patrón de errores de adición por encima de la media, aunque de carácter diferente. Desde el segundo semestre, sus errores de adición superan a los de omisión (11,11 % frente a 7,26 %), y alcanzan un 16,07 % en el cuarto semestre, valor superior al global (13,53 %). En su caso, los errores parecen deberse a una transferencia positiva parcial desde el francés, donde el sistema de artículos es comparable al español. Sin embargo, la tendencia a aplicar las reglas francesas al español de forma automática genera un uso excesivo del artículo en contextos en los que no es requerido, como con grupos partitivos. Este comportamiento evidencia una percepción temprana de la obligatoriedad del artículo, pero también un apoyo muy pronunciado en el sistema previo.

La informante 55 completa este grupo con un aumento también sostenido de errores de adición: del 5,21 % en el primer semestre al 10,53 % en el cuarto, superando el promedio global en los últimos dos semestres. Aunque el porcentaje absoluto es más bajo que en las informantes anteriores, el patrón progresivo y la coexistencia con una aceptabilidad del 82 % permiten interpretarlo como una fase intermedia del desarrollo, en la que la alumna ya ha superado la omisión sistemática, pero aún no ha ajustado con precisión el uso del artículo. Además, la influencia interlingüística de su repertorio lingüístico es perceptible en algunos de estos errores, sobre todo en contextos con objetos directos genéricos o sintagmas preposicionales, donde la estudiante tiende a omitir artículos necesarios por analogía con las estructuras de sus otras lenguas.

En conjunto, las trayectorias de las informantes 38, 45, 53 y 55 ilustran un estadio de adquisición caracterizado por la incorporación activa del artículo español, aunque aún de manera no siempre aceptable y excesiva. Este tipo de error, lejos de ser un retroceso, puede considerarse una evidencia de desarrollo y conciencia metalingüística, en contraste con los errores de omisión persistentes. Frente al patrón del corpus global, que muestra un crecimiento gradual de los errores de adición, estas informantes aceleran ese proceso, convirtiéndose en

casos representativos de un aprendizaje dinámico y arriesgado, donde la exploración del sistema gramatical se traduce en un mayor volumen de producción y una mayor tasa de errores como parte del proceso de ajuste.

Hay un grupo de estudiantes que destacan porque sus trayectorias se alejan de la tendencia general del corpus, tanto en términos de errores como en evolución longitudinal. En este grupo se encuentran las informantes 49, 50 y 51.

La informante 49 presenta una de las trayectorias más consistentes del estudio, con un promedio de aceptabilidad del 88,7 %, muy por encima del 79,2 % global. Este alto rendimiento se mantiene estable en todos los semestres, sin mostrar los altibajos que caracterizan a otras alumnas. En cuanto a los errores, sus valores son sistemáticamente bajos: la omisión no supera el 8,4 % (en el segundo semestre), frente al 16–19 % del global en los primeros tres semestres, y en el cuarto cae al 3,8 %. Este patrón sugiere no solo una pronta comprensión de la obligatoriedad del artículo, sino también una incorporación eficaz de su uso en diversos contextos. Sus errores de adición (máximo del 10,9 % en el tercer semestre) y de selección (0–3,3 %) son escasos y, en su mayoría, no se deben a interferencias de otras lenguas, lo que indica una conciencia gramatical consolidada y un control autónomo de la forma.

Por su parte, la informante 50 alcanza un rendimiento incluso superior, con una media de aceptabilidad del 93,7 %, la más alta del corpus. Aunque presenta una ligera caída en el segundo semestre (cuando su aceptabilidad baja al 82,6 %), en el tercero y cuarto vuelve a situarse en niveles sobresalientes. Sus errores son notablemente bajos en todos los tipos: en el primer semestre, la omisión se limita a un 2,7 % y la adición es nula (0,0 %), mientras que en el cuarto semestre sus valores son igualmente reducidos (2,5 % en omisión y 3,5 % en adición). Esta informante destaca por su habilidad para distinguir entre los sistemas de determinación del inglés y del español, lo que limita la transferencia negativa y permite una adopción más temprana de las reglas del español. Incluso los errores de selección, que tienden a mantenerse constantes en el corpus global (3–4 %), se mantienen en niveles mínimos (1–2 %) en sus producciones.

La informante 51 también forma parte de este grupo avanzado, con un promedio de aceptabilidad del 87,6 % y sin caídas pronunciadas entre semestres. Su perfil es especialmente interesante porque produce textos largos y complejos desde el inicio, lo que, sin embargo, no compromete su precisión gramatical. Aunque presenta errores morfosintácticos algo más elevados al inicio (8,3 % en el primer semestre), estos se reducen con el tiempo (2,8 % en el cuarto), indicando un proceso de refinamiento progresivo. Sus errores de omisión oscilan entre el 11,3 % del primer semestre y el 5,8 % del cuarto, valores claramente inferiores a los del corpus general. En su caso, los errores de adición también descienden con el tiempo (de 5,6 % a 3,2 %), reflejando un uso cada vez más preciso del artículo incluso en estructuras complejas como los objetos directos con referentes específicos o en plural genérico.

Lo que une a estas tres informantes es una combinación de reflexión gramatical temprana, autonomía lingüística y estrategias de aprendizaje eficaces. Mientras el corpus global muestra un desarrollo más irregular, marcado por

caídas intermedias (por ejemplo, el descenso del 82,9 % al 77,2 % entre el primer y el tercer semestre), estas alumnas mantienen trayectorias ascendentes o estables, demostrando una adquisición sólida y continuada del sistema de artículos. Sus bajos porcentajes de error en omisión y adición del cuarto semestre indican que han superado las etapas iniciales de no reconocimiento o uso errático, avanzando hacia un uso controlado y consciente del artículo, incluso en contextos sintácticos más complejos.

Las informantes 43 y 44 presentan trayectorias que, si bien no alcanzan la excelencia y estabilidad del tercer grupo, tampoco muestran las dificultades acentuadas ni las oscilaciones marcadas que caracterizan al primero o al segundo. En ambos casos, su evolución está definida por un uso conservador de la lengua, una menor cantidad de producciones, y una aceptabilidad que tiende a mantenerse próxima a la media del corpus global (79,2 %), sin grandes altibajos.

La informante 43 mantiene una producción aceptable relativamente estable a lo largo del tiempo, sin que se observen picos de mejora ni retrocesos abruptos. Su aceptabilidad es algo inferior a la del grupo 3, pero su perfil muestra un conocimiento funcional del sistema de artículos. Comete un número moderado de errores de omisión, con tasas similares en todos los semestres (14,9 % en el primero, 14,8 % en el segundo, 15,1 % en el tercero y 15,8 % en el cuarto), lo que indica una dificultad que no se resuelve completamente. En cambio, sus errores de adición son escasos (por debajo del 8 %), lo que sugiere que la alumna evita el uso del artículo en contextos inciertos más que arriesgarse a una producción incorrecta. Esta estrategia conservadora, sin embargo, limita su progreso. A nivel funcional, destaca por su capacidad de producir estructuras correctas en grupos de sujeto con sustantivos contables, mientras que sufre más en sintagmas preposicionales y con sustantivos incontables, donde tiende a omitir el artículo siguiendo esquemas calcados del inglés. Aun así, logra compensar esta dificultad con la transferencia positiva desde su repertorio previo en ciertos contextos.

La informante 44, por su parte, presenta una de las tasas de errores más bajas del corpus, pero este dato se ve matizado por la escasez de producciones totales, como confirma un análisis t-test aplicado al número de estructuras. Su aceptabilidad ronda el promedio global, con valores muy estables, aunque sus errores tienden a concentrarse en la omisión (17,6 % en el primer semestre, 27,1 % en el segundo y de nuevo 17,6 % en el cuarto), y presentan una vinculación clara con la influencia interlingüística. El tercer semestre aparece como un punto de inflexión: disminuyen los errores de omisión (12,2 %) y aumentan los errores de adición y morfosintácticos, lo que puede indicar una mayor atención al uso del artículo, aunque todavía no consolidada. En cuanto a la función, comete más errores en estructuras atributivas que en las de sujeto u objeto directo, lo que la diferencia del resto de sus compañeras.

Ambas informantes comparten, en definitiva, un estilo de aprendizaje más cauteloso, caracterizado por textos más breves y simples, y una tasa de errores algo inferior a la media del corpus, pero sin un progreso tan marcado como el de otras estudiantes. Si bien se observan algunos avances en el uso del artículo, especialmente en contextos simples, la ausencia de riesgos comunicativos y la

baja producción global dificultan una consolidación más robusta del sistema. Esta posición intermedia sugiere que el avance en la adquisición del artículo no depende únicamente del nivel de competencia inicial, sino también de factores como la densidad de producción, la disposición a experimentar con estructuras complejas, y la integración consciente del *input*.

En conjunto, estos resultados muestran que la adquisición del sistema de artículos en español como L3 no sigue un camino uniforme, sino que se ve modulada por variables interlingüísticas, estrategias individuales de aprendizaje, complejidad de tareas, exposición al *input* y predisposición a asumir riesgos gramaticales. Aunque el análisis global permite identificar tendencias generales —como la disminución de errores de omisión en el cuarto semestre o el incremento de errores morfosintácticos y de adición en etapas avanzadas—, solo el estudio de trayectorias individuales permite comprender las dinámicas internas de cada aprendiz y el modo en que reorganiza su interlengua a lo largo del tiempo.

9. Implicaciones Pedagógicas

Como destaca Hulstijn (2001, p. 282), en la enseñanza de lenguas extranjeras se observan actualmente dos tendencias principales: una es la fuerte presión para avanzar rápidamente y la otra es el uso prevalente de la estrategia de inferencia para facilitar la comprensión. A estas dos tendencias se suma una tercera, indicada no solo por Hulstijn, sino también por otros defensores del translingüismo, como Cook (2007), Cummins (2007), García (2012) y Cenoz (2013), que consiste en el uso exclusivo de la lengua meta en el aula, tratando de excluir las otras lenguas presentes en el repertorio lingüístico de los estudiantes.

En vista de estas consideraciones, es comprensible que la producción gramatical en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera a menudo difiera del uso estándar aceptado en dicha lengua. Esto se debe, necesariamente, a que no hay un proceso de reflexión gramatical en el aula ni se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la lengua ni a comparar particularidades gramaticales con otras lenguas de su repertorio. El hecho de que los alumnos no usen artículos con los sujetos plurales podría muy bien evitarse si llamáramos su atención a la diferencia con el inglés.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten proponer una serie de sugerencias pedagógicas diseñadas para fomentar una enseñanza de la gramática más explícita y detallada. Nuestro objetivo es dotar a los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Tartu de herramientas efectivas que faciliten su aprendizaje y promuevan reflexiones gramaticales complejas. Es importante recordar que, al llegar al tercer curso, estos estudiantes deben enfrentarse a tareas académicas avanzadas en español, como la reflexión sobre cuestiones de lexicología, la realización de análisis sintácticos complejos o la redacción de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) en español.

Si no se proporciona una instrucción gramatical sólida y bien integrada durante los dos primeros cursos, los alumnos tendrán dificultades para suplir estas carencias en etapas más avanzadas. Esta falta de formación inicial no solo puede limitar su desempeño en las tareas mencionadas, sino que también incrementa el riesgo de que los errores identificados en este estudio se perpetúen y eventualmente se fosilicen. Por ello, resulta crucial garantizar que la enseñanza de la gramática en los primeros años de formación sea sistemática, exhaustiva y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes de este contexto académico.

A continuación, se presentan las principales recomendaciones derivadas de este estudio:

1. Instrucción explícita con un temprano enfoque en el artículo

La elevada proporción de errores por omisión —que representan casi la mitad del total— revela una falta de concienciación temprana sobre la existencia y función del artículo en español. Este dato pone de manifiesto la necesidad de incorporar desde los niveles iniciales de instrucción actividades explícitas que no traten el artículo como un mero marcador gramatical, sino como un ele-

mento funcional y semántico esencial para la actualización referencial del sustantivo. Es fundamental que los aprendientes comprendan que el artículo no solo acompaña al nombre, sino que lo contextualiza, delimita su alcance y ancla su interpretación en el discurso. En este sentido, resulta especialmente provechoso promover reflexiones metalingüísticas y análisis contrastivos que permitan comparar cómo se expresa la definitud en estonio —mediante mecanismos como el orden de palabras, la morfología o el contexto— frente a lenguas romances como el español, donde la marcación es sistemática y gramaticalizada a través del artículo. Este enfoque comparativo puede favorecer una toma de conciencia más profunda sobre las diferencias tipológicas y ayudar a los estudiantes a identificar cuándo y por qué es necesario el uso del artículo en español, facilitando así su adquisición desde etapas tempranas.

2. Énfasis en los plurales genéricos, sustantivos no contables en grupos que hacen la función de sujeto, objeto directo y término del sintagma preposicional

La elevada incidencia de errores en contextos como los plurales genéricos, los sustantivos no contables y los grupos nominales que desempeñan funciones de sujeto, objeto directo o término del sintagma preposicional pone de manifiesto la necesidad de un *input* más rico y actividades didácticas específicas que aborden estas áreas problemáticas. Resulta fundamental no solo reforzar el uso correcto del artículo en estos entornos, sino también promover una mayor conciencia metalingüística sobre la naturaleza del sustantivo. En este sentido, conviene distinguir entre nombres propios, que no requieren actualización porque remiten de forma unívoca a un referente, y nombres comunes, que sí precisan mecanismos gramaticales —como los artículos— para adquirir una referencialidad concreta. Asimismo, es clave abordar con el alumnado la oposición entre sustantivos escuetos, que aparecen con artículo cero, y sustantivos actualizados, que se introducen con un artículo definido o indefinido. También debe trabajarse la diferencia entre sustantivos contables y no contables, en relación con el valor cuantificador del artículo, ya que muchas interferencias parecen surgir al expresar cantidades precisas (por ejemplo, *una manzana*, *el agua*) frente a cantidades imprecisas (*agua*, *tomates*). Para ello, se recomienda el diseño de ejercicios contrastivos en los que los estudiantes comparen estructuras en español, inglés y estonio, de modo que puedan reflexionar sobre los recursos de su propia lengua para expresar definitud y especificidad. Asimismo, las tareas de producción guiada pueden fomentar el uso correcto y diferenciado del artículo en función de la posición sintáctica del grupo nominal, contribuyendo así al desarrollo de una competencia más ajustada al sistema del español.

3. Atención prioritaria a los errores de concordancia de género

Dado que los errores de concordancia de género representan un porcentaje significativo de los problemas morfosintácticos, es necesario incluir actividades de sensibilización que ayuden a los estudiantes a internalizar las reglas

de concordancia en español. Estas podrían incluir la clasificación interactiva de sustantivos según su género, los juegos que refuercen patrones de género y casos especiales o las actividades de detección de errores para fomentar la atención consciente a la concordancia de género. Este enfoque debe reforzarse incluso en niveles intermedios y avanzados, donde estos errores persisten.

4. Refuerzo continuo de las diferencias entre el inglés y el español

Los datos sugieren que la transferencia interlingüística es una causa significativa de errores, especialmente en el caso de estudiantes con niveles altos de inglés. Por ello, es crucial implementar actividades que exploren las divergencias específicas entre estas lenguas. Ejercicios que comparen ejemplos prácticos en español e inglés (por ejemplo, de usos del artículo con los plurales genéricos o con sustantivos no contables) pueden ayudar a mitigar la transferencia negativa y fomentar una conciencia lingüística más profunda.

5. Fomento de la reflexión metalingüística

Dado que el uso incorrecto del artículo puede generar ambigüedades e incluso malentendidos en la interpretación del mensaje, resulta fundamental fomentar en el aula una reflexión metalingüística explícita sobre su función y valor comunicativo. Para ello, se recomienda integrar tareas en las que los estudiantes analicen errores reales de aprendientes y discutan cómo estos afectan al significado de las oraciones, favoreciendo así una comprensión más profunda de la relación entre forma gramatical y sentido. Este tipo de actividades resulta especialmente útil en niveles intermedios, cuando los estudiantes comienzan a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las particularidades del sistema de artículos en español. En esta línea, se propone también el uso de pares mínimos —frases que difieren únicamente en la presencia o ausencia del artículo— para ilustrar cómo pequeños cambios gramaticales pueden provocar variaciones significativas en la interpretación: *Pintó un cuadro* frente a *pinta cuadros*; *tiene un hijo* frente a *tiene hijos*; *está en cama* frente a *está en la cama*. Asimismo, conviene diseñar actividades de interpretación con *input* enriquecido, en las que se presenten ejemplos variados y contextualizados del uso del artículo, con el fin de potenciar la atención focalizada y facilitar la generalización de patrones de uso. En conjunto, estas estrategias permiten que los estudiantes construyan un conocimiento más consciente, flexible y funcional del artículo como marcador gramatical y pragmático.

6. Integración del artículo en la categoría de determinantes

Actualmente, el artículo no se enseña como parte de un sistema más amplio de determinación, lo que dificulta que los estudiantes procesen su función actualizadora. Introducir el artículo como un elemento de la misma categoría que los posesivos y los demostrativos, los cuales tienen equivalentes en el inglés y el estonio, facilitaría su comprensión como un modificador del sustantivo.

En el contexto universitario de Tartu, donde se ha desarrollado esta investigación, los resultados obtenidos ponen de relieve la necesidad de replantear ciertos aspectos clave de la enseñanza del español como lengua extranjera. La alta frecuencia de errores relacionados con el uso del artículo indica que este aspecto gramatical no debe tratarse como un contenido menor o pospuesto, sino como un componente importante del sistema nominal español que requiere atención explícita desde los niveles iniciales. En consecuencia, sería recomendable revisar el currículo vigente para asegurar una introducción temprana y progresiva del artículo, adecuadamente contextualizada y acompañada de materiales didácticos que reflejen la diversidad de usos y funciones del mismo. Igualmente, se sugiere reconsiderar la secuenciación de contenidos gramaticales, de modo que el artículo no quede relegado a fases avanzadas del aprendizaje, cuando muchos patrones incorrectos pueden haberse fosilizado. Estas modificaciones curriculares podrían contribuir a prevenir errores recurrentes, facilitar una adquisición más consciente del sistema de determinación y mejorar, en última instancia, la competencia comunicativa general de los estudiantes estonios de español como lengua extranjera.

10. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este trabajo ha permitido ahondar en el uso y la adquisición del artículo en español por parte de estudiantes estonios y establecer las líneas de actuación pedagógica encaminadas a mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de español de la Universidad de Tartu. Sin embargo, hay ciertos aspectos que limitan esta investigación que presentamos a continuación.

En primer lugar, cabe señalar la ausencia de análisis estadísticos más avanzados que permitan determinar con precisión si las tendencias observadas a través del análisis de ocasiones potenciales alcanzan significación estadística. Aunque este enfoque ha resultado útil para identificar patrones generales en la evolución del uso del artículo en español como L3, sería necesario complementarlo con pruebas estadísticas más robustas que validen cuantitativamente las interpretaciones realizadas. Asimismo, la limitada representatividad de la muestra impide extrapolar los resultados a la totalidad de la población estonia. El estudio se ha basado en los datos de únicamente quince informantes, todas ellas con perfiles lingüísticos, educativos y contextuales relativamente homogéneos. No obstante, los hallazgos obtenidos ofrecen una visión detallada y significativa de los procesos de adquisición del artículo español entre aprendientes estonios que cursan estudios universitarios en la Universidad de Tartu, lo que permite identificar con claridad ciertos retos recurrentes y áreas prioritarias de intervención pedagógica para optimizar sus experiencias de aprendizaje.

En segundo lugar, este estudio se hubiera enriquecido ampliamente si se hubieran añadido muestras de lengua de nivel B2 de las informantes. Como apuntan investigaciones anteriores, el periodo entre B1 y B2 es crítico en la adquisición del artículo (Díez Bedmar, 2015; Santiago Alonso, 2009). Sin duda, estos datos hubieran aportado información muy interesante. Como se ha comentado más arriba, algunos alumnos de la primera promoción olvidaron guardar sus producciones antes de cerrar el *keylogger* y eso produjo que sus textos se perdieran irremediablemente. Esto condujo al descarte de los informantes que habían producido esos textos, lo que resultó en una población de estudio más reducida.

En tercer lugar, nuestra intención era ofrecer una visión lo más holística posible del uso del artículo, pero las restricciones de tiempo nos impidieron analizar en su totalidad la función semántica del artículo, una información que sería, sin duda, muy enriquecedora y permitiría conocer matices que se nos han pasado por alto.

Por otra parte, el criterio etiológico de la anotación se ha tenido en cuenta parcialmente, dejando fuera de la investigación la clasificación de los errores intralingüísticos. Sin duda, una futura línea de investigación acerca de este tema puede ofrecer nuevas evidencias sobre el proceso de adquisición del artículo.

Varias son las líneas de trabajo que se proponen a continuación. En primer lugar, sería muy interesante analizar las muestras orales del CLEAE y compararlas con las escritas para ver si hay alguna diferencia entre las dos modalidades. Se supone una precisión menor en los textos orales ya que las informantes tienen menos tiempo para pensar y no pueden volver hacia atrás en el texto, borrar

y volver a empezar. Las muestras orales nos darían una visión todavía más realista del uso del artículo en español por parte de estudiantes estonios.

En segundo lugar, otra de las futuras líneas de investigación que se proponen es la de comparar los resultados obtenidos en este estudio con las muestras de lengua recogidas después de que los informantes estuvieran una temporada disfrutando de un intercambio Erasmus en España. Las investigaciones relacionadas con la influencia interlingüística y la producción de los estudiantes en lengua meta han tenido muy en cuenta la variable del estudio en el extranjero (Götz y Mukherjee, 2017, p. 47). Es habitual que los aprendientes cuyas producciones forman parte de un corpus de aprendientes hayan aprendido la lengua meta en diferentes contextos y, por lo tanto, la comparación de dichas producciones debería tener en cuenta esta variable. Es de especial importancia, en un corpus longitudinal en el que algunos de los informantes pasan cierto tiempo en un país en el que se habla la lengua meta.

La comparación entre el uso de la lengua de estos estudiantes y aquellos que hayan pasado toda la instrucción formal sin salir de su país de origen puede dar lugar a interesantes hallazgos que revelen el impacto del estudio en el extranjero en la interlengua de los estudiantes (Götz y Mukherjee, 2017, p. 48). El CLEAE está complementado con metadatos específicos de cada informante que proporcionan información sobre el tiempo pasado en España y, aunque en menor medida, contiene textos de estos alumnos producidos después de la estancia, por lo cual estudios posteriores pueden investigar estas cuestiones.

La bibliografía especializada que se ocupa de la variable de estudio en el extranjero ha revelado que no siempre se confirma la suposición lógica de que los estudiantes que estudian en un país donde se habla la lengua que están aprendiendo adquirirán la lengua de forma más exitosa que aquellos que la estudian en sus países de origen (Götz y Mukherjee, 2017, p. 49). Es obvio que el mero hecho de estar en una situación de inmersión no siempre puede traer resultados óptimos ya que hay otras variables individuales (motivación, necesidad...) que influirán de igual manera en la producción de los aprendientes. De todas formas, creemos que un estudio basado en una metodología longitudinal con un corpus de aprendientes se enriquecerá notablemente si se deja constancia de los usos de lengua a lo largo del tiempo de estos dos tipos de aprendientes.

A pesar de que todas las líneas de investigación comentadas anteriormente son importantes, consideramos que la más necesaria es la de crear «un modelo de instrucción de procesamiento compuesto por materiales de información explícita sobre el artículo y un paquete de instrucción de actividades con *input/output* enriquecido» (Santiago Alonso, 2017, p. 221). La única manera de que nuestro esfuerzo se vea reflejado en el aula y beneficie a nuestras estudiantes es haciendo todo lo posible para ayudar a que las dificultades detectadas se trabajen en el aula. Así pues, sería lógico, después de haber tratado el tema del artículo de forma explícita en clase y poner en práctica el paquete de actividades del que habla Santiago Alonso, recoger muestras de lengua de las estudiantes que hayan pasado por este proceso y comprobar si, efectivamente, una mejora en la instrucción del

artículo reduce la frecuencia de error y el proceso de adquisición se hace más efectivo.

Este trabajo no solo ofrece una descripción minuciosa de los patrones de adquisición del artículo en español como L3 en aprendientes estonios, sino que también establece una base empírica robusta sobre la que construir nuevas líneas de investigación. A partir de un enfoque longitudinal y con una metodología de lingüística de corpus de aprendientes, se han identificado tendencias consistentes y se han formulado interpretaciones que, si bien plausibles desde una perspectiva teórica y cognitiva, requieren de validación mediante metodologías complementarias.

En este sentido, futuras investigaciones podrían incorporar técnicas experimentales como tareas de juicio de aceptabilidad, pruebas de tiempo de reacción, protocolos de pensamiento en voz alta o recordatorio estimulado, con el objetivo de contrastar de forma directa las hipótesis aquí planteadas sobre atención, procesamiento e influencia interlingüística. La combinación de datos de producción espontánea con medidas más controladas permitiría afinar la comprensión de los procesos subyacentes a la adquisición gramatical en contextos plurilingües. Asimismo, los resultados obtenidos invitan a reforzar el diálogo entre teoría y análisis empírico, especialmente en lo que respecta al modelo de sistemas dinámicos, que ha resultado altamente pertinente para interpretar la variabilidad, la no linealidad y las trayectorias individuales observadas. En definitiva, esta tesis aspira a ser un punto de partida fértil para el desarrollo de estudios que integren teoría, método y evidencia de forma más estrecha, contribuyendo a consolidar un campo de investigación aún incipiente pero esencial para comprender la adquisición del español en el contexto plurilingüe estonio.

11. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a lo largo del estudio permiten reflexionar en profundidad sobre los factores que inciden en la adquisición del artículo en español como L3 por parte de aprendientes estonias. Esta sección tiene como objetivo interpretar críticamente los hallazgos a la luz del marco teórico planteado, contrastarlos con estudios previos y evaluar en qué medida confirman, matizan o cuestionan las hipótesis formuladas. Asimismo, se destacarán las aportaciones del presente estudio al campo de la adquisición de terceras lenguas y de la enseñanza del español en Estonia.

Los resultados obtenidos en relación con la hipótesis 2 permiten profundizar en la comprensión del papel que desempeña el repertorio lingüístico previo en la adquisición del artículo en español como tercera lengua, particularmente en lo que respecta a los errores de omisión motivados por la influencia interlingüística. La hipótesis, si bien se confirma parcialmente, arroja hallazgos relevantes que matizan y enriquecen los planteamientos teóricos existentes.

Diversos estudios han señalado que la transferencia interlingüística es más frecuente en las etapas iniciales del aprendizaje, cuando el conocimiento de la lengua meta es todavía incipiente y los aprendientes tienden a llenar lagunas con recursos provenientes de otras lenguas previamente adquiridas (Murphy, 2003; De Angelis, 2007). Este patrón general se ve confirmado en el presente estudio, ya que en los primeros semestres se observa una fuerte incidencia de errores de omisión atribuibles al influjo del repertorio plurilingüe de las informantes. En concreto, los datos muestran que el 43,33 % de las omisiones durante el primer semestre pueden explicarse por transferencia desde el estonio y el inglés u otras lenguas conocidas por las participantes. Esta cifra no solo valida la relación entre bajo nivel de competencia en la L3 y mayor probabilidad de transferencia, sino que también sugiere que dicha influencia no proviene únicamente de una lengua específica, sino de una interacción compleja entre múltiples sistemas lingüísticos previamente adquiridos.

No obstante, al observar la evolución longitudinal del fenómeno, se constata que esta influencia no desaparece por completo con el aumento de la competencia, lo que cuestiona parcialmente la linealidad que a menudo se presupone entre nivel lingüístico y disminución de la transferencia. Si bien es cierto que la proporción de errores de omisión por transferencia interlingüística disminuye en términos relativos en los últimos semestres, aún representa un 60,74 % del total de omisiones en el tercero, lo cual indica una persistencia significativa del efecto del repertorio lingüístico en fases intermedias del aprendizaje. Esta idea se refuerza con el análisis comparativo entre principiantes totales y falsos principiantes que revela que las alumnas con conocimientos previos de español al ingresar en la Universidad de Tartu no cometen menos errores de omisión, ni en términos absolutos ni en proporción sobre las ocasiones potenciales (15,59 % frente a 15,23 %), y presentan incluso una ligera mayor incidencia de omisiones atribuibles a la transferencia interlingüística (28,18 % frente a 25,73 %).

Este hallazgo complementa y matiza los planteamientos de Dewaele (1998), quien afirma que los fenómenos de transferencia decrecen con el aumento de la competencia en L3, y de Hammarberg (2001), quien destaca que la influencia de la L2 se reduce más rápidamente que la de la L1. Aunque esta tendencia también se refleja en el presente estudio, la magnitud de la transferencia observada en niveles intermedios sugiere que ciertos fenómenos estructurales, como el uso del artículo, pueden seguir siendo especialmente vulnerables a la interferencia interlingüística durante más tiempo del esperado.

Asimismo, los resultados respaldan parcialmente la afirmación de McManus (2021) respecto a la consolidación de mecanismos de procesamiento más automáticos a medida que aumenta la experiencia con la L3. La progresiva reducción del peso relativo de los errores de omisión —junto al incremento de errores de adición, que no se explican por transferencia sino por mecanismos internos como la hipergeneralización o la automatización incompleta del sistema— indica un cambio cualitativo en las dificultades enfrentadas por las aprendientes: de la estrategia de recurrir a sistemas previos, se pasa al intento de integración activa del artículo, aunque con resultados no siempre aceptables. En este sentido, el estudio ofrece evidencia empírica que apoya la idea de que el desarrollo de una competencia más sólida en la lengua meta no implica la desaparición de los errores, sino un cambio en su naturaleza y origen.

En relación con la hipótesis 4, que anticipaba una mayor influencia interlingüística en aprendientes con un nivel C1 de inglés respecto a aquellos con nivel B2, los resultados obtenidos llevan a rechazar dicha predicción. Si bien los datos descriptivos muestran que las estudiantes con nivel C1 cometen un mayor número absoluto de errores, el análisis basado en ocasiones potenciales desmiente esta primera impresión: los porcentajes de error de omisión —el tipo más frecuente en ambos grupos— se mantienen prácticamente constantes (10,32 % en B2 frente a 10,05 % en C1), lo que sugiere que el grado de competencia en la L2 no incide de manera clara en la frecuencia de este tipo de error. La proporción de errores por influencia interlingüística es ligeramente superior en el grupo C1 (32,80 % frente a 29,37 %), pero esta diferencia no se traduce en un incremento sustancial en la tasa de errores respecto a las ocasiones potenciales, lo que relativiza el peso de la competencia en L2 como factor explicativo directo.

Este hallazgo contrasta con las afirmaciones de autores como Hammarberg (2001) o Jessner (2006), quienes sostienen que una mayor competencia en la L2 aumenta la probabilidad de transferencia hacia la L3. También matiza los resultados de Sánchez y Bardel (2017), según los cuales los niveles intermedios y bajos de competencia en L2 se asocian con una mayor propensión a la transferencia. Los datos aquí presentados, en cambio, apuntan a una complejidad mayor: no es tanto la cantidad de transferencia lo que varía entre los niveles de competencia, sino la naturaleza de los errores producidos. Así, el grupo con nivel B2 presenta un mayor número de errores de adición, mientras que el grupo C1 muestra una menor incidencia de errores morfosintácticos, lo que podría reflejar una mayor automatización de estructuras formales en la L2 que facilita la gestión

atencional de aspectos más complejos del sistema nominal en la L3, como la concordancia de género.

Estos resultados parecen dar respaldo parcial a la perspectiva de Kellerman (1995) y De Angelis y Selinker (2001), según la cual la transferencia desde la L2 puede estar limitada a formas superficiales si no se alcanza un nivel de competencia que implique una reorganización conceptual profunda. En este sentido, el hecho de que las diferencias entre los grupos C1 y B2 no sean relevantes en términos de tasa de error sugiere que el nivel avanzado de inglés por sí solo no garantiza una mayor transferencia, salvo que se haya consolidado también una perspectiva conceptual propia de la L2 que pueda competir con la de la L1 como fuente de influencia.

La hipótesis 5 planteaba que no se encontraría un número de casos estadísticamente significativo que indicara fluctuación entre las nociones semánticas de definitud y especificidad en el uso del artículo por parte de aprendientes estonios de español como L3. Esta previsión se basaba en el estudio previo de Ionin y Díez-Bedmar (2021), que concluía que dicha fluctuación solo había sido verificada mediante metodologías experimentales y no en investigaciones apoyadas en datos de corpus de aprendientes. No obstante, los resultados obtenidos en el presente estudio conducen a una revisión parcial de esta hipótesis. Aunque no se han aplicado pruebas estadísticas inferenciales —debido al reducido número de ítems relevantes—, el análisis cuantitativo y cualitativo realizado mediante el método de ocasiones potenciales permite identificar una tendencia sistemática al uso del artículo definido en contextos en los que se esperaría un artículo indefinido cuando el referente es específico. Esta fluctuación resulta más pronunciada en los primeros semestres de instrucción y entre las estudiantes con un nivel B2 de inglés, lo que sugiere la existencia de una confusión inicial entre las nociones de definitud y especificidad durante las fases tempranas del aprendizaje.

A pesar de su carácter limitado, este patrón es coherente con el modelo teórico del parámetro de elección del artículo propuesto por Ionin *et al.* (2004), según el cual los aprendientes cuya lengua materna carece de artículos tienden a oscilar, en las primeras etapas de adquisición, entre los rasgos [+definido] y [+específico] hasta que logran estabilizar su interlengua. En este estudio, los errores de selección se observaron con mayor frecuencia en los grupos nominales específicos que en los no específicos (14,84 % frente a 6,36 %), con tasas particularmente elevadas en los semestres iniciales (20,00 % y 27,14 %) y entre las estudiantes con nivel B2 de inglés (18,95 % frente al 12,82 % del grupo C1). Estos datos sugieren que la noción de especificidad puede estar interfiriendo en la selección del artículo adecuado y reflejan una fase de inestabilidad conceptual en la representación y uso del sistema determinante en español.

No obstante, estas observaciones deben interpretarse con la precaución que exigen sus limitaciones metodológicas. La escasa cantidad de datos relevantes y la ausencia de análisis estadísticos impiden confirmar de forma concluyente la existencia de una fluctuación semántica sistemática. En este sentido, los resultados deben considerarse provisionales, aunque valiosos como base empírica para futuras investigaciones. Para profundizar en esta línea, sería conveniente diseñar

estudios con muestras más amplias y enfoques metodológicos más sólidos, que combinen análisis de corpus con metodologías experimentales. Asimismo, se recomienda la incorporación de protocolos de pensamiento en voz alta, una técnica introspectiva mediante la cual los aprendientes verbalizan sus decisiones mientras producen o revisan estructuras lingüísticas específicas. Este tipo de protocolo permitiría explorar en mayor profundidad los procesos cognitivos implicados en la selección de artículos y clarificar hasta qué punto los estudiantes distinguen —de forma consciente o no— entre definitud y especificidad.

Los resultados obtenidos permiten valorar críticamente la validez explicativa de los modelos generativistas de adquisición de L3, particularmente aquellos centrados en los mecanismos de transferencia en el estado inicial de la interlengua. El conjunto de datos recogidos en este estudio ofrece escaso respaldo a la hipótesis de una transferencia absoluta de la L1 (Schwartz y Sprouse, 1996), ya que los errores observados no proceden exclusivamente ni predominantemente del estonio, sino que reflejan una influencia combinada de múltiples lenguas del repertorio, incluyendo el inglés como L2 y, en menor medida, otras lenguas previamente aprendidas. La persistencia de errores de omisión atribuibles a la ausencia de marca en ambas lenguas conocidas por las aprendientes apunta, más bien, a un patrón de interferencia convergente, en el que la interacción estructural entre L1 y L2 condiciona de forma conjunta el desarrollo del sistema determinante en español. Esta observación cuestiona también la validez empírica de los modelos que presuponen una única fuente de transferencia en el inicio del aprendizaje.

Del mismo modo, los datos empíricos obtenidos no confirman de manera contundente las predicciones del factor de estatus de L2 propuesto por Williams y Hammarberg (1998) y desarrollado por Bardel y Falk (2007). Este modelo plantea que la transferencia morfosintáctica en la adquisición de una L3 proviene con mayor probabilidad de una L2 que ha sido aprendida de forma explícita y mantenida en la memoria declarativa, mientras que la L1, adquirida de manera implícita, tendería a influir menos en la producción de la L3. Esta hipótesis se ha vinculado también con el grado de conocimiento metalingüístico: cuanto mayor sea el conocimiento explícito sobre el funcionamiento gramatical de la L2, más probable será su transferencia. Bajo esta lógica, cabría esperar que las estudiantes con un nivel avanzado de inglés (C1) se apoyaran en mayor medida en la L2 como fuente de transferencia al comenzar a aprender español como L3. Sin embargo, los resultados de esta investigación no respaldan plenamente esa hipótesis. Asimismo, como hemos visto, a pesar de haber sido adquirida de manera implícita, sí percibimos transferencia morfosintáctica proveniente de la L1.

Aunque las alumnas con nivel C1 de inglés presentan una ligera ventaja en la automatización de ciertas estructuras —como se refleja en la menor proporción de errores de adición y morfosintácticos—, los errores de omisión, que constituyen el tipo más frecuente en el corpus, se mantienen en niveles casi idénticos entre los grupos B2 y C1. Además, los errores atribuibles a influencia interlingüística presentan proporciones muy similares en ambos grupos cuando se tiene en cuenta el número de ocasiones potenciales. Del mismo modo, al comparar a

las estudiantes que comienzan sus estudios sin conocimientos previos de español con aquellas que ya habían alcanzado un nivel A1, no se observan diferencias sustanciales en la incidencia de errores de omisión, ni en la frecuencia relativa de errores por transferencia. Aunque las alumnas con experiencia previa en español cometen más errores de omisión por influencia interlingüística, esta diferencia es mínima, y no parece estar vinculada directamente a un mayor grado de automatización ni a un mejor conocimiento metalingüístico.

Hasta cierto punto, los hallazgos del estudio son más compatibles con una interpretación basada en modelos que asumen la activación conjunta de múltiples sistemas lingüísticos, como el modelo de mejora acumulativa (García Mayo y Rothman, 2012) y el modelo de primacía tipológica (Rothman, 2011, 2015). El primero predice que todas las lenguas previamente adquiridas están potencialmente disponibles para ser transferidas, y que la transferencia será facilitadora cuando se perciba como congruente con la lengua meta. En este sentido, los datos del corpus reflejan una influencia conjunta y no excluyente del estonio, el inglés y otras lenguas previamente estudiadas, particularmente en aquellos contextos donde esas lenguas carecen de marca en los grupos nominales, lo que sugiere una activación acumulativa y una transferencia convergente de rasgos compartidos. Sin embargo, esta transferencia no es facilitadora, si no negativa, por lo que nuestros hallazgos tampoco demuestran la validez de este modelo. Por su parte, el modelo de primacía tipológica sostiene que la lengua cuya estructura se percibe como más próxima a la de la L3 será la que se active preferentemente. Esta idea se ve parcialmente respaldada por la observación de que los errores de adición y selección tienden a derivar de calcos estructurales del inglés (o el francés en una de las informantes), especialmente en etapas iniciales, lo que indica que la percepción de similitud con el inglés puede condicionar ciertas elecciones gramaticales, incluso cuando el estonio también forma parte del repertorio.

No obstante, la evolución longitudinal observada en el estudio —marcada por la persistencia de errores de omisión y por el incremento progresivo de errores de adición debidos a la hipergeneralización— sugiere que los modelos generativistas centrados en el estado inicial no bastan por sí solos para explicar la complejidad del proceso de adquisición de L3. Los patrones identificados reflejan no solo la influencia estructural de las lenguas previamente adquiridas, sino también procesos de automatización gradual, reorganización de formas, interacción con el *input*, y cambios en el foco atencional que son más coherentes con planteamientos dinámicos y procesuales. En este sentido, aunque los modelos generativistas ofrecen conceptos útiles —como la noción de similitud estructural o la disponibilidad del repertorio lingüístico—, su alcance resulta limitado si no se complementa con perspectivas que integren la variación individual, la evolución temporal y la interacción compleja entre factores lingüísticos, cognitivos y contextuales.

Los resultados obtenidos en el presente estudio se alinean de forma más coherente con los modelos no generativistas de adquisición de lenguas adicionales, especialmente aquellos que conciben el aprendizaje como un proceso dinámico, contextual y sujeto a variabilidad intra e interindividual. En particular, los datos respaldan las premisas centrales de la teoría de los sistemas dinámicos (De Bot

et al., 2007), así como aspectos clave de los modelos psicolingüísticos basados en la competencia relativa (Cenoz, 2003) y en la transferencia selectiva e interactiva entre lenguas previamente adquiridas (Flynn *et al.*, 2004).

El análisis longitudinal del corpus revela que la adquisición del artículo en español como L3 no sigue trayectorias uniformes ni predecibles. Al contrario, muestra patrones de evolución diferenciados entre aprendientes, fluctuaciones entre tipos de error, fases de estancamiento temporal y reconfiguraciones internas del sistema interlingüístico. Estas observaciones son difíciles de conciliar con modelos basados en la transferencia estructural estable, pero resultan plenamente compatibles con la noción de aprendizaje como un sistema autorregulado, sensible al *input*, a la atención, al tiempo y al contexto educativo. De manera específica, el hallazgo de que ciertos tipos de error (como los de omisión o los relacionados con la referencia genérica) persisten durante varios semestres, mientras que otros (como los de adición) emergen en fases posteriores como consecuencia de procesos de hipergeneralización, refleja la lógica de reorganización interna progresiva que caracteriza a los sistemas dinámicos.

Este patrón general se ve confirmado con especial claridad en el análisis de las trayectorias individuales. Las producciones de las informantes evidencian una gran heterogeneidad en cuanto a ritmo de avance, tipo de errores predominantes, sensibilidad al *input* y capacidad de reestructuración. Algunas estudiantes progresan de forma constante, mientras que otras atraviesan etapas de retroceso, muestran oscilaciones entre formas alternativas o desarrollan estrategias propias de estabilización. Esta variabilidad —más allá de la competencia en L2, el nivel inicial de español, o las otras lenguas estudiadas previamente— constituye un argumento de peso a favor del modelo de sistemas dinámicos, que postula que el desarrollo lingüístico es el resultado de la interacción no lineal entre múltiples factores y que las trayectorias individuales deben entenderse como manifestaciones particulares de un sistema adaptativo en evolución.

Asimismo, los resultados respaldan parcialmente la teoría de la competencia relativa. Aunque el nivel C1 de inglés parece facilitar una automatización más precisa en algunos aspectos formales del uso del artículo, como se refleja en la menor tasa de errores morfosintácticos, este factor no determina de forma unívoca la calidad de la interlengua. De hecho, aprendientes con nivel B2 muestran en ocasiones mejores resultados que sus compañeras con nivel C1, lo que sugiere que la competencia relativa interactúa con otras variables, como el tipo de tarea, la atención consciente a la forma o el *input* recibido.

También se valida la idea de una transferencia flexible y contextualizada entre lenguas del repertorio, en línea con los modelos psicolingüísticos que conciben la transferencia como un proceso selectivo más que como una activación automática de una lengua fuente. La distribución de errores atribuidos a la influencia interlingüística revela que los aprendientes no recurren sistemáticamente a la L1 o a la L2, sino que la activación de estructuras transferidas depende de factores discursivos, sintácticos y semánticos. La aparición de fluctuaciones entre definitud y especificidad en los niveles iniciales, así como la mejora progresiva en

contextos específicos, ilustra cómo la conceptualización semántica evoluciona de forma gradual y requiere tiempo, *input* y reestructuración interna.

Estas limitaciones de los modelos generativistas para explicar fenómenos de transferencia no facilitadora y de inestabilidad prolongada en la interlengua refuerzan la necesidad de adoptar marcos teóricos más flexibles y sensibles a la variabilidad del aprendizaje plurilingüe. En este sentido, los modelos basados en la teoría de los sistemas dinámicos ofrecen una perspectiva más adecuada para interpretar los resultados del presente estudio. Al concebir la adquisición lingüística como un proceso no lineal, dependiente del tiempo, sensible a múltiples factores y sujeto a la emergencia de patrones variables de estabilización y reestructuración, este enfoque permite dar cuenta de la complejidad observada en la evolución del uso del artículo. Las oscilaciones entre definitud y especificidad, la persistencia de errores de omisión reforzados por las lenguas del repertorio y las diferencias en la trayectoria de adquisición según el tipo de artículo y el tipo de tarea pueden entenderse, así, como el resultado de la interacción continua entre componentes cognitivos, lingüísticos e instruccionales en un sistema dinámico en desarrollo.

Tras haber examinado en detalle la relación entre los resultados empíricos y los marcos teóricos propuestos sobre la adquisición del artículo en contextos plurilingües, resulta pertinente detenerse brevemente a considerar el alcance del estudio en su conjunto. Más allá de los datos y las interpretaciones puntuales, el presente trabajo ofrece una oportunidad para reflexionar sobre el valor metodológico y conceptual del enfoque adoptado, así como sobre las implicaciones que se derivan para futuras investigaciones en el ámbito del aprendizaje de lenguas adicionales. En este sentido, a continuación se exponen las principales aportaciones del estudio, con especial atención a aquellos elementos que contribuyen a enriquecer el campo de los estudios de español en Estonia.

El presente trabajo ha sido una contribución significativa al campo de la adquisición de terceras lenguas desde varias perspectivas. Por un lado, la creación del *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios (CLEAE)* constituye una herramienta metodológica y académica de gran valor. Este corpus, de naturaleza longitudinal y multimodal, permite no solo estudiar la evolución del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo, sino también abrir la puerta a futuros estudios comparativos y multidisciplinarios que puedan explorar aspectos diversos del plurilingüismo y del aprendizaje del español como lengua extranjera. El CLEAE no solo es único en su diseño, sino que también amplía las posibilidades de investigación en contextos donde los aprendientes comparten una lengua nativa no indoeuropea, como el estonio.

Otro aspecto destacado de esta tesis ha sido el **análisis comparativo de los sistemas de determinación** en español, inglés y estonio. Esta es la primera vez que se establece una comparación sistemática entre el uso de los artículos en español y en inglés y las formas de expresión de definitud en estonio, lo que aporta una visión enriquecida sobre las fuentes de transferencia lingüística y los desafíos específicos de los aprendientes plurilingües. Este análisis ha demostrado

ser esencial para comprender cómo estas tres lenguas interactúan en la mente de los estudiantes y cómo influyen en su proceso de adquisición del español.

En cuanto a los resultados del **análisis global**, se constata que la adquisición del artículo en español como L3 por parte de las aprendientes estonias de este estudio sigue un desarrollo no lineal, en el que se combinan avances progresivos con momentos de regresión y reestructuración. La evolución de la aceptabilidad adopta una forma de U suavizada, con un descenso de estructuras correctas en los semestres intermedios y una recuperación parcial posterior, lo que sugiere que el tiempo de exposición no siempre se traduce en una mejora inmediata y constante.

Los errores de omisión son los más frecuentes durante los tres primeros semestres, con un descenso considerable, pero no definitivo en el cuarto, especialmente en construcciones con sustantivos plurales genéricos y no contables, y en funciones sintácticas de sujeto, objeto directo y término del sintagma preposicional. Estos errores se explican en buena parte por la transferencia interlingüística desde el repertorio lingüístico, y se mantienen incluso en fases intermedias del aprendizaje.

Por el contrario, los errores de adición aumentan progresivamente y llegan a superar a los de omisión en el cuarto semestre, lo que parece reflejar una transición hacia un uso más consciente del artículo, aunque todavía inestable, con tendencia a la hipergeneralización. Asimismo, los errores morfosintácticos, sobre todo los de concordancia de género, muestran una tendencia ascendente, lo que indica que la adquisición de las reglas de concordancia en español plantea dificultades estructurales profundas.

El análisis también revela la incidencia de una posible fluctuación entre las nociones de definitud y especificidad, visible en el uso incorrecto del artículo definido en contextos específicos, especialmente en niveles iniciales. Finalmente, se confirma que el tipo de tarea influye significativamente en la aparición de errores, destacando la necesidad de considerar la dimensión discursiva y cognitiva en el análisis del aprendizaje.

En conjunto, estos hallazgos validan, matizan o refutan las hipótesis de partida. Se confirma el efecto del tiempo y del repertorio lingüístico, aunque con patrones no uniformes; se rechaza la idea de que un mayor dominio del inglés implique necesariamente mayor influencia interlingüística; se constata la persistencia de errores relacionados con la referencia genérica sin evidencias concluyentes de fosilización; y se identifican indicios de fluctuación semántica que invitan a replantear algunas suposiciones previas sobre la especificidad.

Los hallazgos obtenidos no solo permiten describir con precisión las dificultades más persistentes en la adquisición del artículo en español como L3 por parte de aprendientes estonias, sino que también contribuyen a validar y matizar diversos modelos teóricos de adquisición multilingüe. El patrón de errores observado, la evolución temporal no lineal, la resistencia de la omisión por transferencia y la aparición de fluctuación semántica en fases iniciales refuerzan las propuestas de modelos no generativistas que asumen una interacción dinámica entre las lenguas del repertorio, como el modelo de mejora acumulativa, y cuestionan enfoques más lineales o exclusivamente facilitadores de la transferencia.

El **análisis de las trayectorias individuales** refuerza esta visión compleja y dinámica de la adquisición del artículo en español como L3. A pesar de las similitudes entre las aprendientes en cuanto a nivel y contexto de aprendizaje, se observan patrones evolutivos muy diferentes, que incluyen desde trayectorias con persistencia de errores de omisión hasta casos de sobreuso progresivo del artículo o desarrollos más estables y exitosos. Estas diferencias no solo matizan las tendencias del corpus global, sino que ilustran con claridad los principios de la teoría de los sistemas dinámicos, según la cual el desarrollo de cada aprendiz es altamente sensible a pequeñas variaciones internas y contextuales, y no puede predecirse a partir de los estados iniciales. Así, las trayectorias individuales constituyen una evidencia empírica sólida del carácter no lineal, variable y adaptativo del aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües.

Un logro adicional ha sido la **revisión exhaustiva de la bibliografía existente** sobre la adquisición del artículo en español L3. Este apartado no solo contextualiza la investigación en el marco teórico más actual, sino que también ofrece una base sólida para futuros estudios, sintetizando los hallazgos clave y estableciendo conexiones relevantes con las investigaciones más recientes.

Desde el **punto de vista pedagógico**, esta investigación subraya la importancia de integrar la enseñanza explícita de los artículos en el currículo de ELE, especialmente en contextos plurilingües. Las implicaciones educativas y las recomendaciones propuestas a lo largo de este trabajo están diseñadas para abordar las dificultades más persistentes, como los errores de género, la omisión de artículos en algunos contextos específicos y la influencia interlingüística. Asimismo, se ha enfatizado la necesidad de un *input* más enriquecido y una instrucción que fomente la reflexión metalingüística desde los primeros estadios del aprendizaje.

En conclusión, esta tesis no solo responde a las preguntas de investigación planteadas, sino que también establece un precedente importante para el estudio de la adquisición del español como tercera lengua en contextos plurilingües, como el estonio. Al compilar un corpus longitudinal único, realizar un análisis sistemático y presentar sugerencias pedagógicas innovadoras, este trabajo ofrece herramientas y conocimientos que podrán ser utilizados por investigadores y docentes para mejorar la comprensión y enseñanza del español a aprendientes plurilingües estonios. Además, contribuye activamente a la discusión académica sobre los modelos teóricos de adquisición de terceras lenguas, aportando datos empíricos que respaldan perspectivas dinámicas y no lineales del aprendizaje, y que permiten matizar, cuestionar o validar algunas de las hipótesis planteadas en los modelos de procesamiento plurilingüe actuales.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 5, 17–35.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.30431>
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5(9), 86–101. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Alexopoulou, T., Michel, M., Murakami, A., y Meurers, D. (2017). Task effects on linguistic complexity and accuracy: a large-scale learner corpus analysis employing natural language processing techniques: task effects in a large-scale learner corpus. *Language Learning*, 67(S1), 180–208. <https://doi.org/10.1111/lang.12232>
- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., Ruiz Campillo, J.P. (2011). *Gramática básica del estudiante de español A1-A2-B1*. Difusión.
- Angelovska, T., y Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, 23–40. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29557-7_2
- Ardura, D. (2014). *The definite article system in L1-English L2-Spanish learners*. [Trabajo Fin de Máster, University of Massachusetts Amherst].
<https://scholarworks.umass.edu/theses/1169>
- Aribaş, D. Ş., y Cele, F. (2021). Acquisition of articles in L2 and L3 English: The influence of L2 proficiency on positive transfer from L2 to L3. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 19–36.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667364>
- Artstein, R. (2017). Inter-annotator Agreement. En N. Ide & J. Pustejovsky (Eds.), *Handbook of Linguistic Annotation*, (pp. 297–313). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-024-0881-2_11
- Bardel, C., y Falk, Y. (2007). The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax. *Second Language Research*, 23, 459–484.
<http://dx.doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Bardel, C., y Sanchez, L. (2017). The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning. En T. Angelovska y A. Hahn (Eds.), *Bilingual Processing and Acquisition*, (Vol. 5, pp. 85–101). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/bpa.5.05bar>
- Barrera Rodríguez, F.J. (2008a). Nongeneric Uses of Spanish definite article by Japanese students. *Polyglossia*, 14, 61–75.
- Barrera Rodríguez, F.J. (2008b). Notions of definiteness, specificity and countability in the grammaticality judgments on Spanish article system by Japanese Students. *ボリグロシア*. 15, 45–63.
- Bickerton, D. (2016). *Roots of language* [PDF]. Classics in Linguistics.
<https://doi.org/10.17169/LANGSCI.B91.109>
- Bop, A. K. (2023). Contrastive approach to the determinative articles in Wolof and Spanish: didactical implications in SFL. *Revista de Español como lengua extranjera*, 16(17).
- Bosque, I., y Moreno J.C. (1990). Las construcciones con lo y la denotación del neutro. *Lingüística*, 2, 5–50.

- Bošković, Z. (2008). What will you have, DP or NP? En *Proceedings of the North East Linguistic Society* 37(1), 101–114.
- Bošković, Z. (2012). On NPs and clauses. En G. Grewendorf y T.E. Zimmerman (Eds.), *Discourse and grammar: From sentence types to lexical categories* (pp. 179–242).
- Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
- Brezina, V., y Flowerdew, L. (Eds.). (2017). *Learner Corpus Research: New Perspectives and Applications* (1a. ed.). Bloomsbury Publishing.
<https://www.bloomsbury.com/us/learner-corpus-research-9781474272889/>
- Bruhn de Garavito, J., y White, L. (2002). The second language acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features. En A.T. Pérez-Leroux y J.M. Liceras (Eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 153–178). Springer.
- Butt, J., Benjamin, C., y Moreira Rodriguez, A. (2019). *A New Reference Grammar of Modern Spanish (Routledge Reference Grammars)* [Kindle ed.]. Taylor y Francis.
- Caines, A., y Buttery, P. (2017). The effect of task and topic on opportunity of use in learner corpora. En V. Brezina y L. Flowerdew (Eds.), *Learner Corpus Research: New Perspectives and Applications*. Bloomsbury Academic.
https://www.cl.cam.ac.uk/~apc38/pubs/caines_buttery_2017.pdf
- Cambridge University Press. (s.f.). All. En *Cambridge Grammar Online*. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de
<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/all>
- Castañeda Castro, A., Zeina, A., Alonso Aparicio, I., Casellas Guitart, J., Chamorro Guerrero, M.D., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. SGEL.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz Campillo, J.P., Ruiz, G. (2006). *El Ventilador. Curso de Perfeccionamiento de Español*. Difusión.
- Cenoz, J. (2001). Chapter 1. The effect of linguistic distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 8–20). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-002>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
<https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division.
- Cook, V. (2007). Multi-Competence: Black Hole or Wormhole? En ZhaoHong Han y E.S. Park (Eds.), *Understanding Second Language Process* (pp. 16–26). Multilingual Matters.

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170.
doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cuza, A., Guijarro-Fuentes, P., Pires, A., & Rothman, J. (2013). The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives. *International Journal of Bilingualism*, 17(5), 634–652.
- Dagneaux, E., Denness, S., y Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163–174. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3)
- Davies, A. (2023). Definiteness in English and Estonian: same pragmatic principles, different syntaxes (Määravus inglise ja eesti keeles: samad pragmaatilised põhimõtted, erinevad süntaksid). En B. Mölder y J. Kangilaski, *Keel, vaim, tunnetus. Analüütilise filosoofia seminar 30+* (pp. 59–83). Tartu Ülikooli Kirjastus
- Davies, M. (2008–). *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*.
<https://www.english-corpora.org/coca/>
- Davies, M. (2016–). *Corpus of News on the Web (NOW)*.
<https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- De Angelis, G.D. (2007). Third or additional language acquisition (Vol. 24). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>
- De Angelis, G.D., y Selinker, L. (2001). Chapter 3. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 42–58). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-004>
- De Bot, K. (2004). The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17–32.
<https://doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Bot, K., Lowie, W., y Verspoor, M. (2005). Dynamic systems theory and applied linguistics: The ultimate “so what”? *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 116–118.
- De Bot, K., y Makoni, S. (2005). *Language and aging in multilingual societies: Dynamic perspectives*. Multilingual Matters.
- De Bot, K., Verspoor, M., y Lowie, W. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(01), 7–21.
<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Bot, K. (2010). Cognitive processing in bilinguals: From static to dynamic models. En R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 335–348). Oxford University Press.
- De Miguel, E. (1999) El aspecto léxico. En I. Bosque/V. Demonte (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I, 2978–3060. Espasa-Calpe.
- Denst, E. (2006). *Uso del artículo en español para hablantes eslavos* [Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid].
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471–490. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.471>
- Díaz Rodríguez, L., Yagüe Barredo, A. (2019). *elefante*. Publicaciones MarcoELE.
<https://marcoele.com/gramatica-b/>
- Díez-Bedmar, M.B. (2015). Article use and criterial features in Spanish EFL writing: A pilot study from CEFR A2 to B2 levels. En M. Callies y S. Götz (eds), *Learner*

- Corpora in language testing and assessment* (pp. 163–190). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.70.07die>
- Durrant, P., y Siyanova-Chanturia, A. (2015). Learner corpora and psycholinguistics. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (1a. ed., pp. 57–78). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.004>
- Erelt, M. (Ed.). (2007). *Estonian language* (2ª ed). Estonian Academy Publishers.
- Erelt, M., Kasik, R., Metslang, H., Rajandi, H., Ross, K., Saari, H., Tael, K. Vare, S. (1993). *Eesti keele grammatika. Sõnamoodustus, II Süntaks*. Tallinn. Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos, gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. [Tesis doctoral, Adam Mickiewicz University].
- Fernández López, M.S. (1998). El uso del artículo en aprendices de español lengua extranjera. *El Español como lengua extranjera. Aspectos generales: Edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE*.
- Field, A.P. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Furukawa, A., y Okami, Y. (2016). The error analysis of Spanish articles: A view from Japanese. In F.K.C. Lee, et al. (eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Linguistics and Language Studies*, (pp. 62–72). Chartered Institute of Linguistics Hong Kong Society.
- Garchana, M. (2008). *Gramática y pragmática en el empleo del artículo*. MarcoELE, 7, 1–19.
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. En C. Celic y K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- García Mayo, M.P., y Hawkins, R. (2009). Introduction: The interest of article acquisition for theories of SLA. En M.P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.), *Language Acquisition and Language Disorders* (Vol. 49, pp. 1–10). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.49.03pil>
- García Mayo, M.P., y Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: The initial stages and beyond. En J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, y J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 9–32). John Benjamins Publishing Company.
- Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (1a. ed., pp. 9–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002>
- Gilquin, G., y Gries, S.T. (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review, *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 5(1), 1–26. <https://doi.org/10.1515/CLLT.2009.001>
- Götz, S., y Mukherjee, J. (2017). Investigating the Effect of the Study Abroad Variable on Learner Output: A Pseudo-Longitudinal Study on Spoken German Learner English. En V. Brezina y L. Flowerdew (Eds.), *Learner Corpus Research: New Perspectives and Applications*. Bloomsbury Publishing. https://www.academia.edu/40437379/Investigating_the_Effect_of_the_Study_Abroad_Variable_on_Learner_Output_A_Pseudo_Longitudinal_Study_on_Spoken_German_Learner_English

- Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpora and CALL: a promising synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465–480.
- Granger, S. (2008). Learner corpora. En A. Lüdeling, M. Kytö, y T. McEnery (Eds.), *Handbook on Corpus Linguistics* (Vol. 1, pp. 259–275). Walter de Gruyter.
https://www.researchgate.net/publication/273480731_Learner_Corpora
- Granger, S., Meunier, F., y Gilquin, G. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge University Press.
<http://www.cambridge.org/us/academic/subjects/languages-linguistics/applied-linguistics-and-second-language-acquisition/cambridge-handbook-learner-corpus-research?format=HB>
- Gutiérrez, Y. C. (2002). El texto descriptivo en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Fuentes Humanísticas*, 13(24), Artículo 24.
<https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/453>
- Hammarberg, B. (2001). Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 21–41). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. En A. Bonnet y P. Siemund (Eds.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity* (Vol. 7, pp. 127–150). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsld.7.06ham>
- Hasko, V. (2013). Capturing the Dynamics of Second Language Development via Learner Corpus Research: A Very Long Engagement: Capturing the Dynamics of L2 Development via Learner Corpus. *The Modern Language Journal*, 97(S1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01425.x>
- Hawkins, J.A. (2017). *Definiteness and indefiniteness: A study in reference and grammaticality prediction*. Routledge.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781853595547.
- Hietam, K. (2022). *Definiteness and Grammatical Relations in Estonian*. [Versión condensada de la tesis doctoral inédita, Universidad de Manchester].
- Hint, H., Nahkola, T. & Pajusalu, R. (2017). With or without articles? A comparison of article-like determiners in Estonian and Finnish. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 27, 65–106. <https://doi.org/10.5128/LV27.02>
- Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (1997–2025). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- Ionin, T. (2003). *Article Semantics in Second Language Acquisition* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Massachusetts].
- Ionin, T., y Díez-Bedmar, M.B. (2021). Article Use in Russian and Spanish Learner Writing at CEFR B1 and B2 Levels: Effects of Proficiency, Native Language, and Specificity. En B. Le Bruyn y M. Paquot (Eds.), *Learner Corpus Research Meets*

- Second Language Acquisition* (pp. 10–38). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108674577.003>
- Ionin, T., Ko, H., y Wexler, K. (2004). Article Semantics in L2 Acquisition: The Role of Specificity. *Language Acquisition*, 12(1), 3–69.
https://doi.org/10.1207/s15327817la1201_2
- Ionin, T., y Montrul, S. (2010). The Role of L1 Transfer in the Interpretation of Articles with Definite Plurals in L2 English. *Language Learning*, 60(4), 877–925.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00577.x>
- Ionin, T., Montrul, S., y Crivos, M. (2013). A bidirectional study on the acquisition of plural noun phrase interpretation in English and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 483–518. doi:10.1017/S0142716411000841
- Ionin, T., Zubizarreta, M.L., Bautista Maldonado, S. (2008). Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles. *Lingua*. 118(4), 554–576.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.012>
- Jaensch, C. (2009). Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English. En M.P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.), *Language Acquisition and Language Disorders* (Vol. 49, pp. 233–263). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.49.14jae>
- Jarvis, Scott. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in them Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50. 245–309.
 10.1111/0023-8333.00118
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748626540>
- Jie, S. (2012). *El artículo en la enseñanza de ELE: estudiantes de origen chino* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150. doi:10.1017/S0267190500002658
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., y Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36.
- Kim, L.K., y Lakshmanan, U. (2009). The processing role of the Article Choice Parameter: Evidence from L2 learners of English. En M.P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.), *Language Acquisition and Language Disorders* (Vol. 49, pp. 87–113). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.49.08kim>
- Kirova, A., y Camacho, J. (2021). Failed gender agreement in L1 English L2 Spanish: Syntactic or lexical problem? *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 6(1), 1–35.
<https://doi.org/10.5334/gjgl.992>
- Kobashi, S. (2018). *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Konso, J. (2023). *Estonian EFL learners' misuse of the English article system: A corpus-based study* [Trabajo Fin de Máster inédito, Universidad de Tartu].
- Koval, N., Ocheretna, O. & Koliassa, O. (2021). The representation of definiteness/indefiniteness in theory and practice. *Lviv Philological Journal*, 9, 111–117.
<https://doi.org/10.32447/2663-340X-2021-9.16>
- Kruse, M. (2018). *La transferencia en personas plurilingües. Los falsos amigos como un obstáculo y una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [Tesis doctoral, Universidad de Tartu].
- Kruse, M., y Rapún Mombiola, V. (2024). ¿Influye el nivel de competencia en la producción de lenguas extranjeras? Estudio sobre la fluidez y la precisión en el uso de

- artículos y preposiciones en español como tercera lengua por parte de estudiantes estonios multilingües. *e-Aesla*, 9, 17–32.
- Larsen-Freeman, D.E. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26(1), 125–134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00264.x>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use form a chaos/complexity theory perspective. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 33–46). Continuum.
- Lee, J., Park, S., y Heinz, M. (2018). Exploring patterns of article use by advanced Korean learners of English and Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(1), 79–101.
- Leijten, M., y Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze writing processes. *Written Communication*, 30(3), 358–392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- Leonetti Jungl, M. R. (1999a). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. I, pp. 787–890). Espasa-Calpe.
- Leonetti Jungl, M. R. (1999b). *Los determinantes*. Arco Libros.
- Leonetti Jungl, M. R. (2021). La definitud débil y el aprendizaje del artículo definido. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 18–32. <https://doi.org/10.26378/mlael1531456>
- Lin, T. (2003). *La adquisición y el uso del artículo por aprendientes chinos* [Tesis doctoral, Providence University (Chin-Yi University)]
- Longobardi, G. (1994). Reference and Proper Names: A Theory of N-Movement in Syntax and Logical Form. *Linguistic Inquiry*, 25(4), 609–665.
- Lowie, W. M., y Verspoor, M. H. (2019). Individual Differences and the Ergodicity Problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Lozano, C. (2021). Corpus textuales de aprendices para investigar sobre la adquisición del español LE/L2. En *E-Research y español LE/L2*. Routledge.
- Lozano, C. (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965–983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>
- Lozano, C., y Mendikoetxea, A. (2013). Learner corpora and second language acquisition: The design and collection of CEDEL2. En N. Ballier, A. Diaz-Negrillo, y P. Thompson (Eds.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 65–100). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.59.06loz>
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge University Press.
- Martínez Vázquez, M. (Ed.). (1996). *Gramática contrastiva inglés-español*. Universidad de Huelva.
- Maass, W., Parsons, J., Purao, S., Storey, V.C., y Woo, C. (2018). Data-driven meets theory-driven research in the era of Big Data: Opportunities and challenges for information systems research. *Journal of the Association for Information Systems*, 1253–1273. <https://doi.org/10.17705/1jais.00526>
- Martín Peris, E., Arjonilla Sampedro, A., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M.D., Cortés Moreno, M., González Argüello, M.^a V., Inglés Figueroa, M., Iruela Guerrero, A., Lahuerta Galán, J., López Ferrero, C., Montmany Molina, B., Pueyo Villa, S., Puig Soler, F., Sánchez Quintana, N., Torner Castells, S., Vañó Aymat, A., Wesenaar D.,

- (2008). *Lengua meta*. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Martínez Vázquez, M. (2016). *Gramática Contrastiva: Inglés-Español*. España: Editorial de la Universidad de Huelva.
- McManus, K. (2021). *Crosslinguistic influence and second language learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341663>
- Melo-Pfeifer, S. (2019). Business as Usual? (Re)conceptualizations and the multilingual turn in education. The case of mother tongue. En E. Vetter y U. Jessner (Eds.), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 27–41). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_3
- Meunier, F. (2015). Developmental patterns in learner corpora. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 379–400). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.017>
- Meunier, F., y Littre, D. (2013). Tracking learners' progress: Adopting a dual 'corpus cum experimental data' approach. *The Modern Language Journal*, 97(S1), 61–76.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01424.x>
- Montero Gálvez, S. (2011). El artículo y otros fantasmas del nombre. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, 8(21), 1–28.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:4c375c3f-6151-46c9-a8ce-339cf799161f/2011-redele-21-04montero-pdf.pdf>
- Montero Gálvez, S. (2014). Los nombres escuetos y el artículo Ø. *Verba Hispanica*, XXII, 37–58.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. (Vol. 37). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.37>
- Montrul, S., e Ionin, T. (2012). Dominant language transfer in Spanish heritage speakers and second language learners in the interpretation of definite articles. *The Modern Language Journal*, 96(1), 70–94. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01278.x>
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Columbia University Working Papers in TESOL y Applied Linguistics*, 3(1).
<https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8>
- Musto, S. (2018). A first recognition of the acquisition of articles in Spanish L3 by Italian students with English L2. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (26).
- Nakagawa, M., (2004). Empleo de los artículos por los estudiantes japoneses de español. *Cuadernos Canela*, Vol. XVI, 161–178.
- Nemvalts, P. 1996. *Case Marking of Subject Phrases in Modern standard Estonian*. Uppsala: Studia Uralica Upsaliensia, 25.
- Nikitina, I. (2019). *Análisis de errores en el aprendizaje de los artículos en español por parte de aprendientes de habla estonia y rusa*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Tartu].
- Norris, M. (2014). A Theory of Nominal Concord. [Tesis doctoral, Universidad de California Santa Cruz].
- Norris, M., (2018). Nominal structure in a language without articles: The case of Estonian, *Glossa: a journal of general linguistics* 3(1), art. 41.
doi: <https://doi.org/10.5334/gjgl.384>
- O'Donnell, M. (2009). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En C.M. Bretones et al. (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding*

- Language and Mind/La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 1433–1447). Universidad de Almería.
- Pajusalu, R. (1997). Is there an article in (spoken) Estonian? En M. Erelt (Ed.), *Estonian typological studies II* (pp. 146–177). Tartu Ülikooli eesti keele õppetool. (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised; 8).
- Pajusalu, R. (1999). *Deiktikud eesti keeles*. Athenaeum-Fenix.
- Pajusalu, R. (2000). Indefinite determiners mingi and üks in Estonian. En M. Erelt (Ed.), *Estonian: typological studies IV* (pp. 87–117). Tartu Ülikooli Kirjastus. (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised; 14).
- Paquot, M. (2017). L1 frequency in foreign language acquisition: Recurrent word combinations in French and Spanish EFL learner writing. *Second Language Research*, 33(1), 13–32. <https://doi.org/10.1177/0267658315620265>
- Paquot, M., König, A., Stemle, E., Frey, J.C. (2024). Core Metadata Schema for Learner Corpora (version 2), <https://doi.org/10.14428/DVN/AAUEM2>, Open Data @ UCLouvain, V1, UNF:6:D46/69S0DuhuxwMnT7rn9A== [fileUNF]
- Paquot, M., y Tracy-Ventura, N. (Eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*. Routledge.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Park, M., y García Mayo, M.P. (2023). Comprehension of English articles by Korean learners of L2 English and L3 Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0152>
- Pizarro Escabia, A. (2012). *El tratamiento del artículo en manuales de ELE de nivel inicial (A1–A2): Análisis de materiales y propuesta didáctica para aprendientes polacos basada en el Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo [Nebrija]*. [https://www.academia.edu/28964689/EL_TRATAMIENTO_DEL_ART %C3 %8D CULO_EN_MANUALES_DE_ELE_DE_NIVEL_INICIAL_A1_A2](https://www.academia.edu/28964689/EL_TRATAMIENTO_DEL_ART%C3%8D_CULO_EN_MANUALES_DE_ELE_DE_NIVEL_INICIAL_A1_A2)
- Plackett, R. L. (1983). Karl Pearson and the Chi-Squared Test. *International Statistical Review/Revue Internationale de Statistique*, 51(1), 59–72. <https://doi.org/10.2307/1402731>
- Ployhart, R.E., y Vandenberg, R.J. (2010). Longitudinal Research: The Theory, Design, and Analysis of Change. *Journal of Management*, 36(1), 94–120. <https://doi.org/10.1177/0149206309352110>
- Popa, S. (2016). *Language Transfer in Second Language Acquisition: Some Effects of L1 Instruction (Romanian) on L2/L3 Learning (Catalan/Spanish)*. Universitat de Lleida.
- Poulisse, N., y Bongaerts, T. (1994). First language use in second-language production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36–57. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>
- Prodanovic, M., Corbolokovic, S., y Gagić, A. (2023). Correlation between Serbian aspect in adjectives and articles in English and Spanish. *Revista Publicando*, 10, 82–90.
- Prado Ibán, E. (1999). Gramática y conversación: La actualización del sustantivo. En R. Murillo (Ed.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela*, 23–26 de septiembre de 1998 (pp. 673–680). Servicio de Publicacións.
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2016). *Nueva gramática de la lengua española* (epub). Espasa Libros. <https://www.overdrive.com/search?q=BA53F587-8C7D-4F92-B922-4C53DC9EC1E4>

- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.). *Nueva gramática de la lengua española* (en línea). <https://www.rae.es/gramática/>
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario panhispánico de dudas* (2.ª ed., versión provisional). <https://www.rae.es/dpd/>
- Rapún Mombiela, V. (2023). CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 351–362). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Rapún Mombiela, V., & Tramallino, C. P. (2023). Acquisition of Spanish temporal adverbials by multilingual Estonian learners: A proposal for automatic analysis. *Sustainable Multilingualism*, 23(1), 63–90. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0013>
- Reymóndez Fernández, I., y Santiago Alonso, G.M. (2004). *Gramática mínima de errores. Análisis de errores españoles producidos por aprendices eslovenos*. Ljubljana.
- Rigau Oliver, G. (1999). La estructura del sintagma nominal: Los modificadores del nombre. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 311–362). Espasa Calpe.
- Ringbom, H. (2001). Chapter 4. Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 59–68). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-005>
- Rojo, G. (2014). Hispanic Corpus Linguistics. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 371–378). Routledge.
- Rosado Villegas, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Universidad de Barcelona.
- Rosales Varo, F., Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N., Garrido, P. (2020). *Campus sur. Curso intensivo de español*. Difusión.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 245–273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research*, 27, 107–127.
- Rothman, J. (2013). Cognitive Economy, Non-Redundancy and Typological Primacy in L3 Acquisition: Evidence from initial stages of L2 Romance. En J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, y J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 217–247). John Benjamins Publishing Company.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivation for the Typological Primacy Model of third language (L3) transfer: Considering the role of timing of acquisition and proficiency in the previous languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179–190.
- Rothman, J., González Alonso, J., y Miller, D. (2018). The acquisition of second language Spanish morphosyntax. In Geeslin, K. L. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics* (pp. 689–715). Cambridge University Press.
- Rubinioni, V. (2017). Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares].
- Said-Mohand, A. (2007). La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita. redELE: *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 10.
- Sánchez, L., y Bardel, C. (2017). Transfer from an L2 in third language learning: A study on L2 proficiency. En T. Angelovska y A. Hahn (Eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models*,

- new developments and implications* (Vol. 5, pp. 223–250). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.5.11san>
- Santiago Alonso, G.M. (2009). La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos: Análisis cuantitativo y cualitativo de los errores. *Journal for Foreign Languages*, 1(1–2), 35–51. <https://doi.org/10.4312/vestnik.1.35-51>
- Santiago Alonso, G. M. (2010). De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: Hacia un modelo operativo del artículo español. *Verba Hispanica*, 18, 187–197.
- Santiago Alonso, G. M. (2013). La enseñanza significativa del artículo en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 991–995.
- Santiago Alonso, G. M. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: Los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi*, 54, 397–410.
- Santiago Alonso, G. (2016). El artículo en español: Problemas de conceptualización y valores esenciales. *Verba hispanica*, 24, 125–145.
- Santiago Alonso, G. (2017a). Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido para la adquisición del artículo en español. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 8, 221–249.
- Santiago Alonso, G. (2017b). Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español. *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 25, 357–378.
- Santiago Alonso, G. (2022). La semántica del verbo en relación con la selección de predicados y distribución del artículo: Hacia una aplicación didáctica para la enseñanza/aprendizaje del artículo. *Lingüística*, 62(1–2), 343–363.
- Schwartz, B.D., y Sprouse, R.A. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage. En T. Hoekstra y B.D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops* (pp. 317–368). John Benjamins Publishing Company.
- Shen, J. (2012). *El artículo en la enseñanza de ELE: estudiantes de origen chino*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Silberstein, M. (2016). *Formalizing Natural Languages: The NooJ Approach*. ISTE.
- Sinclair, J. (2005). How to build a corpus. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 79–83). Oxford: Oxbow Books.
- Slabakova, R., y García Mayo, M.D.P. (2017). Testing the current models of third language acquisition. En T. Angelovska y A. Hahn (Eds.), *Bilingual Processing and Acquisition* (Vol. 5, pp. 63–84). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.5.04sla>
- Solís García, I. (2000). Los sintagmas nominales con referencia genérica. En Franco Figueroa, M., Soler, C., Cos Ruiz, J., Rivas, M., & Ruiz, F. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 695–703). Universidad de Cádiz.
- Tarrés Chamorro, I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. [Trabajo Fin de Máster, Universitat de Barcelona].
- Testa, M. (2019). The acquisition of Spanish L3 articles: What can be learned from a simple linear regression analysis? *Research in Corpus Linguistics*, 7, 84–112.
- Testa, M. (2020). Exploring the Relation Between Psychotypologies and Article Acquisition. *Psycholinguistics*, 27(2), 252–289.

- Thewissen, J. (2013). Capturing L2 accuracy developmental patterns: Insights from an error-tagged EFL learner corpus. *Modern Language Journal*, 97(1), 77–101. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01422.x>
- Thewissen, J. (2021). Accuracy. En N. Tracy-Ventrura, y M. Paquot (Eds.), *Handbook of SLA and Corpora*. (pp. 305–317) Routledge.
- Thewissen, J. y Anishchanka, A. (2022). Interaction between grammatical accuracy and syntactic complexity at different proficiency levels: Insights from a learner corpus. In A. Leńko-Szymańska & S. Götz (Eds.), *Complexity, Accuracy and Fluency in Learner Corpus Research* (pp. 209–240). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.104.09the>
- Torn, R., y Kährlik, K. (2004). Lost in world of the articles. A study of the use of articles by Estonian learners of English. En N. Murray y T. Thorne (Eds.), *Multicultural Perspectives on English Language and Literature: International Conference, Tallinn, 22–23.05.2003* (pp. 179–185). Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Tramallino, C.P., y Arnal, R. (2018). Identificación de sintagmas nominales núcleo en corpus de aprendientes brasileños de español mediante el sistema NOOJ. *Actas del IV Congreso Internacional SICELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele04/016_tramallino-arnal.htm
- Tramallino, C.P., y Arnal, R.P. (2019). Reconocimiento automático de sintagmas nominales en producciones escritas de aprendientes brasileños de español. *e-Universitas: UNR Journal*, 2(22), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023052>
- University of Wisconsin. (1998). *The University of Wisconsin College-Level Placement Test: Spanish (Grammar) Form 96M*. University of Wisconsin Press. <http://testing.wisc.edu/centerpages/spanishtest.html>
- Valverde, P., y Ohtani, A. (2014). Annotating article errors in Spanish learner texts: Design and evaluation of an annotation scheme. *PACLIC*, 28, 234–243. <https://www.aclweb.org/anthology/Y14-1029.pdf>
- Vázquez, G.E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Peter Lang GmbH.
- Verspoor, M., De Bot, K., y Lowie, W. (2004). Dynamic systems theory and variation: A case study in L2 writing. En H. Aertsen, M. Hannay, y R. Lyall (Eds.), *Words in their places: A Festschrift for J. Lachlan Mackenzie* (pp. 407–421). Free University Press.
- Williams, S., y Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>
- Xiuchuan, L. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos*. [Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/667866>
- Xiuchuan, L. (2016). El estudio del estado inicial de la adquisición del artículo por los aprendientes chinos. In P. R. San Segunda, G. Nieto Caballero, y E. Fernández de Molina Ortes (eds.) *Nuevos enfoques en investigación lingüística*, 189–206
- Xiuchuan, L. (2017). La secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (29).
- Xiuchuan, L. (2018). *La adquisición del valor genérico del artículo español por los aprendientes chinos*. Monográficos SINOELE. Comunicación presentada en IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Bangkok, Tailandia.
- Yang, S.-H. (2000). La adquisición del artículo español por parte de los coreanos. In Franco Figueroa M., Soler C., Cos Ruiz J., Rivas M., Ruiz F. (Eds.), *Nuevas perspec-*

- tivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 749–755). Universidad de Cádiz.
- Yang, S. (2001). *La adquisición del español como segunda lengua para los hablantes de coreano. El artículo en los nominales deverbales*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Yonekawa, K., y San Mateo Valdehíta, A. (2022). Análisis de errores en el uso del artículo en textos de aprendientes japoneses de español L2. Estudio de corpus. *Cuadernos CANELA*, 33, 71–89.
- Zimny, Á. (2017). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Zuheros Garrido, L. (2019). *La concordancia nominal en la producción oral de estudiantes sinohablantes de distintas edades* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/17884>

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de consentimiento

En estonio:

Teabe- ja nõusolekuleht korpusesse panustajale

Romanistika osakond, Tartu Ülikool

KORPUSE TÖÖPEALKIRI: Eesti emakeelega hispaania keele õppijate korpus

Vastutavad õppejõud:

Virginia Rapun Mombiola

virginia.rapun@ut.ee

Mari Kruse

mari.kruse@ut.ee

TEAVE

Kogutav korpus uurib mitmekeelsete inimeste, konkreetset eesti keelt emakeelena kõnelevate ja mitmendat võõrkeelt omandavate õppijate hispaania keele arengut. Kuigi kogutavad materjalid on osa ainekursuste hindamismeetoditest ja kursustele registreerunutele kohustuslikud, on igal osalejal täielik õigus keelduda oma tekstide ja vestluste kaasamisest loodavasse õppijakorpusesse. Selleks tuleb jätta teabe- ja nõusolekuleht täitmata ja allkirjastamata ning osaleja failid ja salvestused kustutatakse pärast ainetes hinnete välja panemist. Loobumine ei too endaga kaasa mingeid tagajärgi, selle eest ei karistata mingil moel. Samuti on osalejal õigus osalemisest loobuda igal ajal pärast tekstide kirjutamist või vestluste toimumist, seega kui leiad hiljem, et siiski ei soovi, et Sinu keelekasutust analüüsitakse õppijakeele anonümiseeritud näitena, anna õppejõule lihtsalt teada. Sellisel juhul kustutatakse Sinu materjalid korpusest, aga mitte varem analüüsitud andmetest ega võimalikest avaldatud materjalidest.

Materjalide kogumisele lisaks palutakse osalejatel täita ankeet taustaandmetega (emakeel, vanus, vanus hispaania keele õpingutega alustades, teiste keelte oskus, kontaktid hispaaniakeelsetes riikides ja seal veedetud aeg). Selle eesmärk on täiendada kogutud andmeid ja anda nende analüüsimisel lisavõimalusi, ent kogutud info on konfidentsiaalne ja osalejate nimesid ega muid isiklikke andmeid ei avaldata kolmandatele isikutele mingitel tingimustel. Ankeete säilitatakse salasõnaga kaitstuna.

Tulevikus tehakse korpusesse kogutud tekstid ja vestluste transkriptsioonid (s.o. kirjalikus vormis ära kirjad) kättesaadavaks teistele keeleuurijatele teadustöö tegemise eesmärgil. Kõik materjalid leiduvad sensitiivsed isiklikud andmed (nimed, elukohad jm) asendatakse fiktiivsete nimedega või anonümiseeritakse muul kombel, igal juhul ei avaldata neid kolmandatele isikutele ega tehta avalikuks. Originaalsetele videosalvestistele on ligipääs ainult doktorant Virginia Rapunil. Salvestisi säilitatakse kuni 24 kuud; kui transkriptsioonid valmivad varem, võidakse need kustutada varem. Korpuse tekste ja transkriptsioone säilitatakse koodnimedega ja osalejatega seostamist mitte võimaldaval kujul määramata aja. Kui tulemuste avaldamise juures tuleb mainida konkreetseid katses osalenuid, viidatakse neile alati ainult koodnimega.

Tekstide ja vestluste salvestiste korpusesse kaasamisel puudub otsene kasu osalejale ja seda ei hüvitata materiaalselt ega muul moel. Teisalt ei või osalemisega teadaolevalt kaasneda mingeid riske ega ohuolukordi. Kui soovid, antakse Sulle pärast teabelehega

tutvumist ja hiljem andmete kogumise käigus lisainfot. Kui Sul on salvestamise või kogutud andmetega seoses kommentaare või kõhklusi, võid korraldavate õppejõudude poole pöörduda ka meiliaadressil virginia.rapun@ut.ee.

Nõusolek

Olen nõus, et minu kirjutatud tekstid ja vestluste salvestised kaasatakse loodavasse hispaania keele õppijakorpusesse, mida haldavad Virginia Rapún ja Mari Kruse Tartu Ülikooli romanistika osakonnas. Tean, et õppejõud ei avalda ega avalikusta minu isiklike andmeid. Olen selle otsuse vastu võtnud mulle kirjalikult esitatud teabe põhjal ning mul on olnud võimalus saada lisainfot. Võtan endale kohustuse edastada katse raames ja sellega seotult ainult tõest informatsiooni.

Saan aru, et mul on õigus oma nõusolek igal hetkel tagasi võtta ilma, et sellele järgneks mulle ebameeldivaid või kahjulikke tagajärgi.

Nimi _____ e-mail _____

allkiri _____ kuupäev _____

En español:

Formulario de Consentimiento de Datos para el Corpus

Departamento de Filología Románica, Universidad de Tartu

TÍTULO DEL CORPUS: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios

Responsables del proyecto: Virginia Rapún Mombiola (virginia.rapun@ut.ee) y Mari Kruse (mari.kruse@ut.ee)

INFORMACIÓN

El corpus recopilado investigará el desarrollo del español en personas multilingües, específicamente en estudiantes con estonio como lengua materna que están aprendiendo el español como una lengua adicional. Aunque estos materiales son parte de los métodos de evaluación de los cursos y son obligatorios para los inscritos, cada participante tiene el derecho absoluto de rechazar la inclusión de sus textos y conversaciones en el corpus. Para ello, basta con no completar ni firmar este formulario de información y consentimiento, y los archivos y grabaciones del participante se eliminarán después de asignar las calificaciones en los cursos. La renuncia no tendrá consecuencias ni se sancionará de ninguna manera. Asimismo, el participante tiene el derecho de retirarse en cualquier momento después de la redacción de los textos o la realización de las conversaciones; si posteriormente decide que no desea que su uso de la lengua sea analizado como un ejemplo anónimo de aprendizaje, solo debe informarlo al profesor. En ese caso, sus materiales se eliminarán del corpus, pero no de los datos previamente analizados ni de posibles materiales publicados.

Durante la recopilación de materiales, se obtendrá también información adicional que permitirá elaborar un perfil de cada participante con datos como lengua materna, edad, edad al comenzar a aprender español, conocimiento de otras lenguas, contactos en países hispanohablantes y tiempo pasado en ellos. El propósito de esto es complementar los datos recopilados y ofrecer más posibilidades de análisis, pero la información recopilada es confidencial y no se divulgarán nombres ni otros datos personales a terceros en ninguna circunstancia. Los perfiles se almacenarán protegidos por contraseña.

En el futuro, los textos y las transcripciones de las conversaciones recopiladas en el corpus (es decir, las transcripciones escritas) estarán disponibles para otros investigadores del español como lengua extranjera con fines de investigación. Todos los datos personales sensibles (nombres, domicilios, etc.) serán reemplazados por nombres ficticios o se anonimizarán de otro modo; en cualquier caso, no se divulgarán a terceros ni se harán públicos. Solo los profesores responsables, Mari Kruse y Virginia Rapún, tendrán acceso a las grabaciones originales de vídeo. Las grabaciones se conservarán hasta 24 meses; si las transcripciones se completan antes, pueden eliminarse antes. Los textos y transcripciones del corpus se conservarán con nombres en clave y de forma que no permitan la identificación de los participantes por tiempo indefinido. Si al publicar los resultados es necesario mencionar a participantes específicos, siempre se hará referencia a ellos solo por su nombre en clave.

No hay ningún beneficio directo para el participante por la inclusión de sus textos y grabaciones en el corpus, y no se compensará de ninguna manera. Por otro lado, no se conocen riesgos o situaciones de peligro asociados con la participación. Si lo desea, se le proporcionará más información después de revisar este formulario y durante la

recopilación de datos. Si tiene comentarios o dudas sobre la grabación o los datos recopilados, puede contactar a la profesora responsables a través del correo electrónico virginia.rapun@ut.ee.

Consentimiento

Estoy de acuerdo en que los textos que he escrito y las grabaciones de conversaciones se incluyan en el corpus de aprendices del español que gestionan Virginia Rapún y Mari Kruse en el departamento de romanística de la Universidad de Tartu. Sé que los profesores no divulgarán ni harán públicos mis datos personales. He tomado esta decisión basada en la información que se me ha proporcionado por escrito, y he tenido la oportunidad de obtener información adicional. Me comprometo a proporcionar solo información veraz en el marco del experimento y relacionada con él.

Entiendo que tengo el derecho de retirar mi consentimiento en cualquier momento sin que ello conlleve consecuencias desagradables o perjudiciales para mí.

Nombre: _____ Correo electrónico: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo 2. Encuesta para metadatos de los participantes

En estonio:

1. Sinu initsiaalid
2. Sugu
3. Vanus
4. Õppeasutus
5. Peaeriala (kui see on olemas)
6. Klass/kursus (kui õpid)
7. Sinu emakeel(ed)
8. Sinu isa emakeel(ed)
9. Sinu ema emakeel(ed)
10. Kodus räägitav(ad) keel(ed)
11. Kui vanalt alustasid hispaania keele õppimist? (vanus aastates)
12. Kui mitu aastat oled hispaania keelt õppinud?
13. Oled sa viibinud mõnes hispaaniakeelses riigis vähemalt kuu aega või kauem?
14. Kui oled viibinud, siis kus, millal viibisid ja mitu kuud seal viibisid??
15. Keeleeksamid. Kui sul on mõni ametlik hispaania keele taset tõendav eksamitunnistus, kirjuta palun, milline (millised) ja mis tasemele (tasemetele).
16. Palun hinda oma hispaania keele oskust (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine)
17. Valdad sa peale eesti keele ja hispaania keele ka teisi võõrkeeli?
18. Oskused parimas võõrkeeles (peale hispaania keele) (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine)

En español:

1. Iniciales
2. Sexo
3. Edad
4. Institución educativa
5. Carrera (si existe)
6. Curso (si estudias)
7. Lengua(s) materna(s)
8. Lengua(s) materna(s) de tu padre
9. Lengua(s) materna(s) de tu madre
10. Lenguas(s) hablada(s) en casa
11. ¿A qué edad comenzaste a estudiar español? (edad en años)
12. ¿Cuántos años has estudiado español?
13. ¿Has estado en algún país de habla hispana al menos un mes o más?
14. Si has estado, ¿dónde, cuándo y cuántos meses estuviste allí?
15. Exámenes de lengua. Si tienes algún certificado oficial que acredite tu nivel de español, por favor escribe cuál(es) y qué nivel(es).
16. Por favor, evalúa tu nivel de competencia en español (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita)
17. ¿Tienes experiencia en otras lenguas además del estonio y el español?
18. Nivel de competencia en tu lengua extranjera dominante (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita)

Anexo 3. Tareas orales y escritas del CLEAE (A1–B1).

Primer curso. Primer semestre. (A1)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
Da información personal.	Control 1	Escrita	Biográfico
Habla de tu familia.	Control 1	Escrita	Descriptivo
Preséntate a tus compañeros.	Control 1	Oral	Biográfico
Hablamos sobre famosos que nos gustan.	Control 1	Oral	Expositivo
Interpreta un gráfico.	Control 1	Oral	Expositivo
Escribe un correo electrónico para explicar por qué quieres hacer un curso de español en España	Control 2	Escrita	Expositivo
Presenta a una familia famosa.	Control 2	Oral	Expositivo
Compartimos información sobre nuestra persona favorita.	Control 2	Oral	Expositivo
Explica con quién te gustaría hacer un tándem y por qué.	Control 2	Oral	Biográfico
¿Cuáles son tus planes para el fin de semana?	Control 2	Oral	Descriptivo
Cuenta cómo es una semana normal en tu vida.	Control 3	Escrita	Descriptivo
Háblanos de ti y de tus estudios.	Control 3	Oral	Biográfico
Encontramos hábitos en común.	Control 3	Oral	Biográfico
Hablamos sobre estereotipos.	Control 3	Oral	Expositivo
Escribe un correo electrónico sobre tu campus.	Control 4	Escrita	Expositivo
Da información sobre un país.	Control 4	Oral	Expositivo
Juntos creamos la vivienda estudiantil ideal.	Control 4	Oral	Argumentativo
Describe una habitación que yo la dibujo.	Control 4	Oral	Descriptivo
Presenta tu candidatura a un trabajo. ¿Por qué eres el candidato perfecto?	Control 5	Escrita	Argumentativo
Habla de tus talentos, sin timidez.	Control 5	Oral	Biográfico
Ahora que el año se acaba, hagamos balance.	Control 5	Oral	Biográfico
Negociamos qué candidato se merece el puesto de trabajo.	Control 5	Oral	Argumentativo
Buscas a gente para hacer un intercambio lingüístico. Escribe tu entrada en la web <i>Podemos hacer un tándem.</i>	Examen de final de semestre (versión A)	Escrita	Biográfico

Primer curso. Primer semestre. (A1)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
Preguntas de contacto.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Biográfico
Mira el vídeo <i>La familia en español</i> y cuenta lo que pasa con tus propias palabras.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Narrativo
¿Cómo son los personajes del vídeo?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Descriptivo
En tu opinión, ¿cómo es un día en la vida de la madre de María?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Narrativo
En el vídeo vemos la típica madre española, ¿qué otros estereotipos de hispanohablantes conoces?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Expositivo
Escribe un correo electrónico a una de las chicas del vídeo y explícale por qué piensas que podéis ser buenos amigos.	Examen de final de semestre (versión B)	Escrita	Argumentativo
Preguntas de contacto	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Biográfico
Ve el vídeo <i>Saludos y despedidas en español</i> y cuenta lo que pasa con tus propias palabras.	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Narrativo
¿Cuáles son, en tu opinión, los aspectos positivos y negativos de trabajar como profesor de español?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo
¿Qué competencias y cualidades crees que debe tener un profesor de español?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Expositivo
¿Qué trabajo te gustaría tener? ¿Cuál es tu profesión ideal? ¿Por qué? ¿Crees que tienes las capacidades necesarias para ese trabajo?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo

Primer curso. Segundo semestre. (A2)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
Explica tu biografía viajera.	Control 6	Escrita	Biográfico
Habla de un lugar de tu ciudad que te gusta.	Control 6	Oral	Descriptivo
Piensa en un restaurante al que fuiste hace poco y valora la experiencia.	Control 6	Oral	Argumentativo
Cuéntanos una experiencia increíble. ¿Qué pasó?	Control 6	Oral	Narrativo
Conversamos sobre nuestro pasado	Control 6	Oral	Biográfico
Describe a una persona en el pasado.	Control 7	Escrita	Descriptivo
En tu opinión, ¿cómo son los adolescentes?	Control 7	Oral	Argumentativo
¿Has cambiado mucho? ¿Cómo eras antes y cómo eres ahora?	Control 7	Oral	Biográfico
Describe la generación a la que perteneces.	Control 7	Oral	Descriptivo
Conversamos sobre la infancia de nuestros abuelos.	Control 7	Oral	Narrativo
Cuenta cómo os conocisteis.	Control 8	Escrita	Narrativo
¿Cómo te sientes en las fiestas familiares?	Control 8	Oral	Argumentativo
¿Qué opinas de las redes sociales para ligar? ¿Estás de acuerdo con tus compañeros?	Control 8	Oral	Argumentativo
Comentamos las fotos que hemos traído a clase.	Control 8	Oral	Descriptivo
Habla sobre tu estilo u otra estética que te guste.	Control 9	Escrita	Descriptivo
¿Qué piensas de los tatuajes?	Control 9	Oral	Argumentativo
Da tu propia definición de <i>moda sostenible</i> .	Control 9	Oral	Expositivo
Habla de tus problemas con tus compañeros. Escucha los suyos y dales consejos.	Control 9	Oral	Biográfico – argumentativo
Escribe una receta.	Control 10	Escrita	Descriptivo

Primer curso. Segundo semestre. (A2)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
¿Qué consejos culinarios le darías a una persona que va por primera vez a tu país?	Control 10	Oral	Expositivo
Presenta un plato.	Control 10	Oral	Expositivo
Decidid entre todos qué tipos de dieta deben seguir estas personas.	Control 10	Oral	Argumentativo
¿A qué generación perteneces?	Examen de final de semestre (versión A)	Escrita	Argumentativo
Mira el siguiente fragmento de <i>El chico</i> y cuenta lo que le pasó a Charlot en pasado con tus propias palabras.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Narrativo
Usa tu imaginación: ¿dónde y cuándo crees que se sitúa la acción? ¿Cómo crees que era la vida entonces?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Expositivo
Describe a uno de los personajes.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Descriptivo
Piensa en la situación en la que está Chaplin. ¿Qué consejos le puedes dar?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Argumentativo
¿A qué generación perteneces?	Examen de final de semestre (versión B)	Escrita	Argumentativo
Mira el siguiente fragmento de <i>El chico</i> y cuenta lo que le pasó a Charlot en pasado con tus propias palabras.	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Narrativo
Usa tu imaginación: En la película vemos a Chaplin de adulto, pero ¿cómo crees que era de pequeño?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo
Describe a uno de los personajes.	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Descriptivo
Chaplin no sabe nada de niños y ahora debe cuidar a este. ¿Qué consejos le puedes dar para que eduque bien al niño?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo

Segundo curso. Primer semestre. (B1.1)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
Compara el uso de los libros tradicionales y el uso de los recursos digitales en la educación	Control 11	Escrita	Argumentativo
¿Cómo será la universidad del futuro?	Control 11	Escrita	Expositivo
Habla de tu opinión sobre la universidad: ¿Qué visión tenías de la universidad antes de ser universitario? ¿Qué crees que no se aprende en la universidad?	Control 11	Oral	Descriptivo-argumentativo
¿Cómo será la educación en el futuro?	Control 11	Oral	Expositivo
Participa en el debate <i>¿Aprendizaje online o aprendizaje presencial?</i>	Control 11	Oral	Argumentativo
Negociación: ¿Cuál de las capacidades que aparecen en pantalla son más importantes? Las ordenamos según la importancia que le da el grupo.	Control 11	Oral	Argumentativo
Escribe cómo organizas tu tiempo (piensa en los estudios, las tareas de la casa, el trabajo, la familia, el ocio...)	Control 12	Escrita	Descriptivo
¿Se pueden compaginar los estudios y el trabajo?	Control 12	Oral	Argumentativo
Habla sobre la aplicación de tus sueños.	Control 12	Oral	Expositivo
Habla de tus problemas y da consejos a tus compañeros para que puedan solucionar sus problemas.	Control 12	Oral	Descriptivo-argumentativo
Negociación: entre todos intentamos decidir cuáles son los diez mandamientos para aprovechar bien nuestro tiempo	Control 12	Oral	Argumentativo
¿Qué es para ti el consumo responsable? ¿Te consideras tú un consumidor responsable? ¿Por qué?	Control 13	Escrita	Argumentativo
¿Qué es el consumo responsable?	Control 13	Oral	Expositivo
¿De qué te quejas? ¿Qué hay en la vida que no te guste? ¿Qué quieres cambiar?	Control 13	Oral	Argumentativo
Negociación: ¿Cómo sería un mundo ideal? Lo decidimos entre todos.	Control 13	Oral	Argumentativo
Escribe un texto sobre un anuncio publicitario o una campaña de	Examen de final de semestre	Escrita	Descriptivo-argumentativo

Segundo curso. Primer semestre. (B1.1)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
concienciación. Añade tu valoración personal.			
¿Qué es la publicidad? Da tu propia definición y pon ejemplos.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Expositivo
¿Qué visión de la universidad tenías antes y en qué ha cambiado?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Argumentativo
¿Cuáles crees que son las competencias profesionales y personales que debe desarrollar una persona?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Argumentativo
Habla sobre una campaña publicitaria y explica para qué ha sido pensada.	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Expositivo
¿Cómo será la educación del futuro en tu opinión? Justifica tu respuesta	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo
¿Se pueden compaginar los estudios y el trabajo? Justifica tu respuestas	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo

Segundo curso. Segundo semestre. (B1.2)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
Escribe un texto sobre un acontecimiento o proceso de la historia de Estonia o de algún otro país	Control 14	Escrita	Expositivo
¿Qué tres problemas del mundo te preocupan más? Argumenta tu respuesta.	Control 14	Oral	Argumentativo
Negociación: ¿Cuáles son los cuatro objetivos de desarrollo sostenible que nos parecen prioritarios?	Control 14	Oral	Argumentativo
Escucha lo que tus compañeros/as cuentan sobre tu pasado. Compara tu vida con la de ellos/as.	Control 14	Oral	Biográfico
Escribe un texto sobre los peligros relacionados con el uso de internet. Explica también qué podemos hacer para evitar estos peligros.	Control 15	Escrita	Expositivo-argumentativo
¿A qué personas consideras influyentes en la sociedad actual? ¿Por qué crees que consiguen influir tanto en las otras personas?	Control 15	Oral	Argumentativo
Debate con tus compañeros cuáles son las ventajas y los inconvenientes de la comunicación digital.	Control 15	Oral	Argumentativo
Escribe un texto sobre una fiesta o celebración que conozcas bien	Control 16	Escrita	Descriptivo
Habla de una fiesta popular a la que hayas asistido en los últimos años	Control 16	Oral	Narrativo
Debate: ¿Cuál es la celebración más importante de vuestro país? ¿Por qué?	Control 16	Oral	Argumentativo
Explica en detalle junto a tus compañeros/as la celebración que habéis elegido en la actividad anterior.	Control 16	Oral	Descriptivo
Define qué es la inteligencia emocional para ti y explica cuáles son las habilidades emocionales que tienes más desarrolladas y cuáles menos. Desarrolla tus respuestas con ejemplos concretos.	Control 17	Escrita	Expositivo-argumentativo
¿Qué tipo de inteligencia crees que tienes más desarrollada? ¿Por qué? Da ejemplos concretos.	Control 17	Oral	Expositivo-argumentativo

Segundo curso. Segundo semestre. (B1.2)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
¿Cuál es tu estilo de aprendizaje dominante? ¿Por qué? Da ejemplos concretos.	Control 17	Oral	Expositivo-argumentativo
Habla con tu compañera sobre las emociones que te producen algunas actividades de clase o comportamientos de tus profesores. ¡Es un diálogo, no un monólogo!	Control 17	Oral	Descriptivo
Escribe un texto sobre cómo te impactó la pandemia del coronavirus y cómo internet y las redes sociales te ayudaron o fueron perjudiciales para ti durante esa temporada.	Examen de final de semestre (versión A)	Escrita	Expositivo-argumentativo
Escribe un texto contando dónde estabas y qué estabas haciendo cuando empezó la guerra de Ucrania y de qué manera te impactó. Explica también cómo internet y las redes sociales ayudan o perjudican a solucionar este conflicto.	Examen de final de semestre (versión B)	Escrita	Expositivo-argumentativo
¿Qué objetivos de desarrollo sostenible te parecen más prioritarios? ¿Por qué?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Argumentativo
¿A qué personas consideras influyentes en la sociedad actual?	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Argumentativo
Describe una fiesta popular a la que hayas asistido	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Narrativo
¿Qué tipo de inteligencia crees que tienes más desarrollada? ¿Por qué? Da ejemplos concretos.	Examen de final de semestre (versión A)	Oral	Expositivo-argumentativo
¿Cuáles son los tres problemas del mundo que te preocupan más? ¿Por qué?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo
¿Sigues a algún <i>influencer</i> o <i>blogger</i> ? ¿Qué tipo de persona podría convertirse en alguien influyente para ti?	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Biográfico-argumentativo
¿Cuál es la fiesta más importante de tu país? Justifica tu respuesta	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Argumentativo

Segundo curso. Segundo semestre. (B1.2)			
Nombre de la tarea	Situación evaluativa	Modalidad	Género textual
¿Qué habilidades emocionales tienes más desarrolladas? Justifica tu respuesta	Examen de final de semestre (versión B)	Oral	Expositivo-argumentativo
Habla de un acontecimiento histórico de tu país	Examen de final de semestre (versión C)	Oral	Expositivo
¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de las redes sociales y la comunicación digital?	Examen de final de semestre (versión C)	Oral	Argumentativo
Describe una celebración que conozcas bien	Examen de final de semestre (versión C)	Oral	Expositivo
Habla sobre las clases, los profesores, los compañeros, las actividades ¿qué emociones te producen?	Examen de final de semestre (versión C)	Oral	Descriptivo-biográfico

RESÜMEE

Resümee

Väitekiri pealkirjaga „Eestikeelsete bakalaureusetudengite hispaania keele artiklikasutuse kujunemine. Keeltevahelistele mõjudele keskenduv longituudne õppijakorpusuuring.“ uurib hispaania keele grammatilise artikli kasutamise arengut õppijate seas, kelle emakeel on eesti keel. Varasematele uuringutele (Kruse, 2018; Kruse ja Rapún Mombiola, 2024; Rapún Mombiola ja Tramallino, 2023) ja autori pedagoogilisele kogemusele tuginedes lähtuti eeldusest, et artikli puudumine eesti keeles raskendab oluliselt selle grammatilise elemendi omandamist, varem õpitud inglise keel aga toetab ja mõjutab. See paigutab uuritud õppijad mitmekeelses konteksti, kus varasem keelepagas mõjutab märkimisväärselt hispaania keele artikli omandamist, kui keelt kolmanda õpitakse (Furukawa ja Okami, 2016; Kruse ja Rapún Mombiola, 2023; Musto, 2018; Prodanovic et al., 2023; Rapún Mombiola ja Tramallino, 2023; Santiago Alonso, 2009, 2017; Testa, 2019, 2020).

Teoreetilises raamistikus on kesksel kohal dünaamiliste süsteemide perspektiiv (De Bot et al., 2005, 2007; De Bot ja Makoni, 2005; Larsen-Freeman, 1997, 2002; Verspoor et al., 2004), terviklik lähenemisviis kolmandate keelte omandamise keerukuse käsitlemiseks. Selle teooria kohaselt ei ole keeleõpe lineaarne ega staatiline protsess, vaid omavahel seotud süsteem, mis areneb aja jooksul dünaamiliselt. Õpilase keelesüsteeme peetakse üksteisest sõltuvateks ja tema keelepagasisse kuuluvad erinevad keeled on omavahel pidevas interaktsioonis, kohandudes vastavalt suhtlusvajadustele ja õpikogemustele. See tähendab, et keele arengut ei saa analüüsida isoleeritult, vaid osana keeleökosüsteemist, kus iga element mõjutab teisi.

Sellest perspektiivist lähtudes mõistetakse õpilase keelepagasit kui ühtset ja dünaamilist tervikut, kus varem omandatud ja õpitavad keeled suhestuvad pidevalt. Mitmekeelne süsteem ei ole lihtsalt üksikute teistest sõltumatute keelte summa, vaid unikaalne kooslus, milles vastavalt kontekstile aktiveeruvad ja leiavad kasutust erinevad elemendid. Keeltevaheline mõju ei piirdu niisiis pelgalt grammatiliste või leksikaalsete reeglite ülekandmisega, vaid kujutab endast varasemate keeleliste teadmiste komplekssemat ümberkorraldamist vastavalt uue sihtkeele nõudmistele.

Keeltevaheline interaktsioon võib sihtkeele omandamist nii soodustada kui ka takistada, sõltuvalt keelte struktuuriliste sarnasuste tajumisest ja õppija teadmiste ulatusest asjassepuutuvates keeles. Käesolev töö lähtub hüpoteesist, et õppijate inglise keele oskuse tase avaldab eestlaste hispaania keele omandamisele samuti märkimisväärset mõju. Ideed, et domineeriv võõrkeel (antud juhul inglise keel) toimib peamise keelelise ülekande allikana, toetavad uuringud, mille tulemuste kohaselt edasijõudnud tasemel inglise keelt valdavad õpilased kipuvad madalama inglise keele tasemega kaaslastest sagedamini õpitavasse keelde üle kandma selle keele grammatilisi struktuure (Williams ja Hammarberg, 1998). Samuti on tões-

tust leidnud, et võõrkeele staatuses keel, eelkõige õppija domineeriv võõrkeel, avaldab omandatava võõrkeele vahekeelele emakeelest suuremat mõju: esimese keele õppimiseks ei ole kasutatud samu kognitiivseid protsesse ja seetõttu tajutakse seda kaugemana ning ei kanta sealt jooni järgmistesse võõrkeeltesse üle (Williams ja Hammarberg, 1998; Bardel ja Falk, 2007).

Uurimuse teine oluline lähtekoht on, et õppijale pakutud keeleline sisend ja grammatiliste selgituste kvaliteet avaldavad määravat mõju artikli omandamisele (Santiago Alonso, 2017). Läbimõeldud ning eksplitsiitse sisendi puudumine võib viia piiratud arusaamiseni artikli olemusest ja selle erinevatest funktsioonidest hispaania ja inglise keeles. Varasemad uurimused rõhutavad pedagoogilise konteksti tähtsust keelesüsteemide interaktsiooni mõjutegurina.

Väitekirja püüab vastata kahele põhiküsimusele: (1) kuidas areneb hispaania keele artikli kasutamine hispaania keele ja kirjanduse bakalaureuseõpingute esimese kahe kursuse jooksul? ja (2) milline mõju on selles protsessis õpilaste varasemal keeltepagasil? Neile küsimustele toetudes püüab uuring mitte ainult tuvastada läbivaid mustreid ja raskusi, vaid ka pakkuda teaduslikku alust tõhusate õpetamisstrateegiatega ja õppematerjalide väljatöötamiseks. Sellised materjalid peaksid lisaks õpilaste keelesüsteemide erinevuste käsitlemisele pakkuma võimalust kasutada hispaania keele artiklit autentsetes suhtlusolukordades ning edendama teadlikumat ja püsivamate tulemustega õppimist.

Uuringus kasutati longituudset lähenemisviisi, et analüüsida hispaania keele artikli kasutamise arengut Eesti õpilaste seas bakalaureuseõpingute jooksul. Vahekeele arengu jälgimine pikema aja jooksul on kolmandate keelte omandamisest parema ülevaate saamiseks oluline, kuna võimaldab mitte ainult kindlaks teha mustreid ja suundumusi õppijakeeles, vaid ka tuvastada keeleoskuse järkjärgulisi muutusi ning tegureid, mis mõjutavad selle arengut. Lisaks pakub see ajalist raamistust, mis näitab kätte nii edusammud kui ka vigade stabiliseerumise või fossiliseerumise.

Metodoloogiliselt oli keskse tähtsusega korpuse CLEAE (*Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* ehk eesti emakeelega hispaania keele õppijate longituudkorpus) loomine. CLEAE koostati küll väitekirjas kajastatud uuringu jaoks, kuid selle eesmärk on aidata leida vastused nii käesoleva doktoritöö uurimisküsimustele kui pakkuda uurimismaterjali ka tulevastele projektidele. CLEAE sisaldab Tartu Ülikooli romanistika õppekava hispaania keele ja kirjanduse eriala üliõpilaste kirjalikke ja suulisi keelenäiteid. Materjali koguti kogu kolmeaastase bakalaureuseõppe jooksul ehk hõlmates kuut akadeemilist semestrit, nii et kaasatud said andmed alates algaja kuni edasijõudnud iseseisva keelekasutaja tasemeni (B2). Selline longituudne lähenemine annab keeleomandamise protsessist ülevaatliku ja katkestusteta pildi.

Väitekirja jaoks valiti CLEAEsse panustanud keelejuhtide seast välja 15 võimalikult sarnase taustaga õppijat, et heterogeensusest tingitud kõrvalmõjusid vähendada. Nende kahel esimesel kursusel (A0-B1) koostatud kirjalikest tekstidest moodustus alamkorpus (käesolevas töös viitab „korpus“ edaspidi sellele 15 osaleja kirjalikest andmetest koosnevale alamkorpusele). Kolmanda kursuse keelenäidised jäid seekordsest analüüsist välja, kuna paljud hispanistika

üliõpilased lähevad siis üheks või kaheks semestriks Hispaaniasse vahetusõpingutele ja neilt saadud keelenäidiste komplekt ei ole esimeste aastatega võrreldava ülevaatlikkusega. Lisaks mõjutas keelekeskkonnas õppimine hiljem kirjutatud tekste nii tugevalt, et need ei olnud enam võrreldavad nende kaaslaste kirjutistega, kes vahetusõpingutel ei käinud, ning selliselt ei võimaldanud enam täita praegusele uurimusele seatud eesmärgi.

Keelenäidiste kogumisel järgiti Lozano ja Mendikoetxea (2013) poolt soovitatud õppijakorpuse väljatöötamise põhimõtteid. Selle asemel, et keskenduda ainult leksikogrammatilistele kriteeriumidele, eelistati väliseid kriteeriume, eelkõige suhtluseesmärkide täitmist, et mitte piirata kogutud materjali relevantsust teiste uurimisküsimuste seisukohast (Lozano, 2021, lk 143). Kirjeldatud koostamispõhimõtted tagavad, et korpust on võimalik kasutada ka edaspidistes uurin-gutes. Õppijatele seatud ülesannete eesmärk oli pakkuda läbilõiget erinevatest raskusastmetest ja keelelise väljenduse liikidest ning ülesandetüübist sõltuvaid piiranguid varieerida (Lozano ja Mendikoetxea, 2013, lk 76). Samuti kaasati erinevaid tekstižanre, kuna uuringud on näidanud, et eri žanrid nõuavad erinevad keelelisi oskusi (Alexopoulou et al., 2017, lk 196).

Uuringu metodoloogias oli kesksel kohal arvutipõhine veaanalüüs. Selle struktureeritud meetodi etapid on järgmised: esmalt kogutakse õppijate korpusest keelenäidised, seejärel tuvastatakse, parandatakse ja märgendatakse sihtkeele normidest kõrvale kalduv keelekasutus. Vigade süstemaatilise märgendamise eesmärk on hõlbustada nende klassifitseerimist ja analüüsi. Kui vead on kategoriseeritud, kõrvutatakse märgendamises osalenud hindajate hinnanguid omavahel ja mugandatakse vajadusel nomenklatuuri ja/või kriteeriume, tagades seeläbi analüüsi usaldusväärsus. Seejärel viiakse läbi vigade põhjalik statistiline analüüs ja lõpuks tõlgendatakse saadud tulemusi teooriate raames, mis käsitlevad võõrkeele omandamist, võõrkeelte didaktikat või keeletaseme hindamist (Dagneaux et al., 1998, lk 165–166). Lisaks rakendati uuringus ka potentsiaalsete veakohtade analüüsi, mille eesmärk oli vähendada võimalikku kallutatust ja vältida ekslikke järeldusi. Selle spetsiifilise võõrkeelte veaanalüüsi meetodi sisuks on tuvastada kõik olukorrad, kus mõni viga oleks võinud esineda. Niisiis ei ole oluline mitte vigade hulk absoluutarvuna või sõnade koguarvu suhtes, vaid see, kui mitmel korral kasutati või ei kasutatud keelt normipäraselt. See lähenemine annab omandamisele kontekstitundlikuma vaate, võimaldades täpsemalt määratleda õppimise edenemist, stabiliseerumist või taandarengut. Potentsiaalsete veakohtade analüüs võimaldab üksikasjalikult jälgida, kuidas keeleoskused erinevatel tasetel arenevad (Thewissen, 2013, lk 81).

Metodoloogia teine alustala oli korpuse märgendamissüsteem, mis oli mõeldud artikli kasutamise tuvastamiseks ja klassifitseerimiseks. Arvutipõhine veaanalüüs võimaldas ära märkida hispaania kirjakeele normidest kõrvale kalduvate artiklikasutuste eri kategooriad: vea tüüp (väljajätmine, lisamine, valikuviga, morfosüntaktiline viga), vea põhjus (keeltevaheline või keelesisene mõju) ja keeltevahelise vea korral selle mõju allikas (inglise keel, keelepagasi mõju, muu võõrkeel). Peale vigade kategoriseerimise märgendati potentsiaalsed ja reaalsed veakohad veel ka selle alusel, mis liiki üksust artikkel saatis, selle süntaktilise

funktsiooni järgi (alus, sihtis jne) ja semantilise funktsiooni järgi (anafooriline, üldistav, esmamainimine jne). Märghendamisüsteemi usaldusväärsuse kontrollimiseks viidi läbi valideerimisetapp, kus eksperttasemel hispaania keele valdajad vaatasid läbi märghendatud tekstide näidised ja kontrollisid märghenduse täpsust ja järjepidevust. See etapp aitas lõplikult paika saada vigade kategooriad ning märghendussüsteemi, nii et tulemus oleks töökindel ja võimaldaks uurimust reprodutseerida.

Analüüs viidi läbi nii korpuseülesel kui individuaalsel tasemel, et saada uuri-tavast nähtusest terviklik ülevaade. Korpuseülene analüüs võimaldas tuvastada üldisi mustreid artikli kasutamises, hinnata vigade esinemissagedust keeleomandamisprotsessi erinevates etappides, sõltuvust ülesandetüüpidest, inglise keele tasemest ning sellest, kuivõrd mõjutas tulemusi mõnede keelejuhtide varasem kokkupuude hispaania keelega (mõned üliõpilased olid keelt varem mõnel määral õppinud, samas kui teised alustasid nullist). Selline ülevaatlik lähenemisviis pakkus representatiivseid andmeid ja näitas kätte kogu rühma arengutendentsid läbi aja, vastates seeläbi algsetele uurimisküsimustele. Individuaalne analüüs omalt poolt keskendus iga osaleja õpitee põhjalikule uurimisele, kaardistades varieeruvust, veamustrite erinevaid arenemisteid ja võimalikke individuaalseid tegureid, mis õppimist mõjutavad. Nii oli võimalik jälgida, kuivõrd ja mis viisil analüüsitud õppijad artiklit nõudvaid või mitte nõudvaid struktuure oma vahekeeles rakendasid. Üldistatud tulemustele lisandus seeläbi isikupäras-tatud pilt, mis peegeldab keeleomandamisprotsessidele loomuoast mitmekesisust.

Kahetasandiline analüüs, mis lähenes andmetele nii üldistatud kui indi-viduaalsel tasemel, võimaldas keeleomandamisprotsessi käsitleda mitte ainult laiahaardeliselt, vaid ka mõista, kuidas osalejate isiklikud mõjurid suunasid õpi-protsesside kulgu. Eriti oluline on see metodoloogiline otsus dunaamiliste süs-teemide raamistikus, kus õppimist käsitletakse mittelineaarse protsessina, mida õppija isikliku keeleökosüsteemi sisesed ja välised muutujad pidevalt mõjutavad. Üldistav analüüs hõlbustas laiemate mustrite ja diakrooniliste suundumuste tuvastamist, mis peegeldavad grupi arengut, samas kui individuaalne uuring võimaldas jälgida, kuidas need suundumused avalduvad iga õppija puhul erine-valt, sõltuvalt nende individuaalsetest trajektooridest, varasemast keelepagasist ja strateegiatest, mida nad kasutavad konkreetsete raskuste lahendamiseks. Mõle-mat analüüsisitasandit kaasates oli võimalik jäädvustada mitte ainult rühma-dünaamikat, vaid ka vahekeele arengu võimalike teekondade mitmekesisust, tuues esile, kuidas iga isiklik keelesüsteem kohandub ja reorganiseerub erinevalt, reageerides suhtlusolukorrale, keelelisele sisendile ja õppija individuaalsetele eripäradele.

Uurimuse tulemused põhinevad mitmekülgasel ja läbimõeldud kvantitatiivsel analüüsil. Kasutatud meetodite hulgast olulisemad olid sagedusanalüüs, mis andis ülevaate kõigi veatüüpide esinemissagedusest korpuseülesel ning indi-viduaalsel tasandil; rühmadevahelised võrdlused, mis kõrvutasid osalejaid nende inglise ja hispaania keele oskuse taseme põhjal, ülesandeid eri tüüpide põhjal ning muid asjakohaseid muutujaid, nagu semantilised ja süntaktilised funktsioonid;

ning õpiteede diakrooniline analüüs, mis võimaldas jälgida, kuidas artiklikasutus aja jooksul arenes ning vigade hulk kas vähenes, stabiliseerus või ka viitas mõningate probleemide võimalikule fossiliseerumisele.

Väitekirjas kajastatud korpuseülene analüüs annab laia ja üksikasjaliku ülevaate eesti emakeelega hispaania keele õppijate artiklikasutuse mustritest ja suundumustest. Dünaamiliste süsteemide teooriale toetuv longituudne lähenemine peegeldab sisemiste ja väliste tegurite interaktsiooni õpitee kujundamisel ja vahekeele artiklisüsteemi väljaarenemisel, pakkudes sageli kinnitust esialgsele eeldusele, et grammatilise artikli puudumine eesti keeles ja varasema võõrkeelepagasi mõjud teevad protsessi komplitseerituks. Kui vaadata vigade tüüpe, siis artikli ärajätmine oli algtasemel kõige sagedasem viga, toetades hüpoteesi, et õpilased kipuvad vältima artiklite kasutamist, kui pole kindlad, kuidas seda tegema peaks, või lihtsalt ei taju vajadust artikli järele. Kuigi seda tüüpi vead vähenesid aja jooksul märkimisväärselt, ei kadunud need siiski täielikult. Eriti kestvad olid probleemid üldistavaid kategooriaid kujutavate nimisõnade puhul. Seevastu lisamisvigu oli keeleõppe algetappides vähe, hiljem nende hulk aga kasvas järjest, ületades neljandaks semestriks ärajätmisvigade arvu. Valikuvigu oli küll napilt, aga nende esinemissagedus oli teistest veatüüpidest stabiilsem. Niisiis võib järeldada, et kuigi tegemist pole arvuka weakategooriaga, ei õnnestu sellest ka vabaneda. Vead sõnade grammatilise soo nõutud ühildumisega ei vähenud aga üldse ja võisid aja edenedes hoopis sagedeneda. See leid rõhutab, et õpilastel, kelle varasema keelepagasi keeltes grammatiline sugu puudus, jääb vajaka teadlikkusest lauseliikmete ühildumise osas ning selle morfoloogilise joone väljakujundamine vahekeeles on suur väljakutse.

Artiklikasutuses mängis olulist rolli nimisõna leksikosemantiline olemus. Vigu esines rohkem loendamatute nimisõnade puhul, eriti kui need olid abstraktsed. See toetab tõdemust, et selliste sõnade kontseptuaalsed ja grammatilised jooned on keeleti sedavõrd erinevad, et nende mitmes keeles selgepiiriliselt kaardistamine on õppija jaoks eriline väljakutse. Vigade analüüsist süntaktilise funktsiooni järgi joonistuvad välja keerukad ja erinäolised mustrid, mis näitavad nii eesti emakeelega õppijatele iseloomulikke raskusi kui ka nende varasemast keelepagasist tulenevaid keeltevahelisi mõjusid.

Peamised grammatilised funktsioonid, mis tõid kaasa sihtkeelele mitteomast keelekasutust, olid alus, otsesihitis ja eessõnafraasi lõpetamine. Aluste juures esines küll absoluutarvudes teistest analüüsitud lausefunktsioonidest vähem vigu, aga potentsiaalsete veakohtade analüüs tõstis selle esile kui kõige veaohtrikuma kategooria. Lisaks tõmbas tähelepanu nende jaotus. Määratud artikli ärajätmist esines kõige sagedamini, eriti üldistavaid kategooriaid tähistavate mitmuses nimisõnade puhul, näiteks: *{*Ø ~ los} profesores usarán más {*Ø ~ los} ordenadores* [õpetajad kasutavad arvuteid (tulevikus praegusest) rohkem]. See veatüüp on kooskõlas erinevustega inglise ja hispaania keele grammatikas, kuna inglise keel ei nõua sellistes kontekstides artikleid (*teachers will use computers more*). Samuti võis leida ühildumisvigu grammatilises soos ja ainsuses/mitmuses, kuigi vähem kui otsesihitiste ja eessõnafraasi lõppude puhul.

Otsesihitist puudutavad vead avavad artiklikasutuse arengule veidi teistsuguse vaate. Kuigi ka sel juhul on kõige sagedasem viga artikli ära jätmine, esineb seda mõnevõrra vähem kui aluse funktsiooni täitvate sõnade/fraaside puhul. Seevastu osutub iseloomulikuks artikli liigkasutus, eriti juhtudel, kus otsesihitis kujutab endast üldistavat kategooriat, näiteks fraasitüübis *leo libros* ja *veo series* („loen raamatuid, vaatan seriaale“, st ei viidata konkreetsetele raamatutele või seriaalidele, vaid tegevusele üldiselt). Lisaks on morfosüntaktilised vead, eriti need, mis on seotud sõnajärgiga, otsesihitise puhul palju sagedasemad kui teiste funktsioonide puhul.

Vead eessõnafraasis esinevate artiklitega näitavad (näiteks *a {*Ø ~ las}* seis [kell kuus]; inglise keeles *at six*, niisiis ilma artiklita), et see süntaktiline kombinatsioon on eestikeelsetele õppijatele üks suurimaist väljakutseist. Eelkõige selgitab seda teadmine, et eessõnu on eesti keeles vähe ja artiklid puuduvad üldse, hispaania keeles on need aga kaks peamist funktsionaalset elementi. Eessõnade asemel kasutab eesti keel käändelõppe, samas kui hispaania ja teistes keeltes väljendatakse selliseid leksikogrammatilisi suhteid eessõnafraaside abil (Kruse, 2018, lk 118). Need grammatilised üksused toovad kokku kaks kategooriat, mida eesti keeles ei esine, niisiis esitab see õppijale kahekordse väljakutse ja muudab õppimisprotsessi keerukamaks (Kruse ja Rapún Mombiela, 2023; Rapún Mombiela ja Tramallino, 2023). Uuringud on näidanud, et eessõnad on eestikeelsele õppijale eriti probleemsed ja see raskus ei kipu aja jooksul kaduma. Keeltevaheline transferents mängib selles kontekstis eriti suurt rolli. Ühelt poolt tekitab eessõnade puudumine eesti keeles olukorra, kus hispaania keeles väljendusvõimaluste otsimisel ei saa emakeelekogemusele toetuda. Teiselt poolt võib ebaõnnestunud transferents inglise keelest olukorda veelgi komplitseerida, kuna inglise keele asukoha- ja suunaprepositsioonidel on mitmesuguseid nüansse, millel ei ole alati otsest tõlget hispaania keelde (Butt, Benjamin ja Moreira Rodríguez, 2019, lk 481).

Analüüsitud korpuses leidis arvukalt eelpoolkirjeldatud probleemide näiteid. Tuvastatud vigadest üle poole olid artikli ärajätmise vead, mis näitab selgelt, et õppijad ei ole teadlikud, kuivõrd kohustuslik artiklikasutus hispaania keele jaoks sellistes keeleolukordades on. Ka hulgaliselt esinevad morfosüntaktilised vead, eriti grammatilisest soost tingitud ühildumisvead, näitavad puudulikku grammatikatunnetust selliste morfoloogiliste joonte suhtes, mis eesti keeles puuduvad.

Andmete analüüs näitab ka, et süntaktiline funktsioon suhestub teiste teguritega, nagu nimisõna leksikosemantiline olemus ja keeltevaheline mõju. Näiteks on vead sagedasemad abstraktsete ja loendatavate nimisõnade mitmusvormide puhul, mis kinnitab, et sellised sõnad kujutavad endast õppijate jaoks suuremat väljakutset nende keeltepagasisse kuuluvate keelte kontseptuaalsete erinevuste tõttu. Samuti tekitavad sageli segadust asesõnad nagu *todo* (*kõik, iga*), kuna kombineeruvad inglise ja hispaania keeles erinevalt.

Longituudne perspektiiv näitab, et analüüsitud grammatiliste funktsioonide artiklikasutuse areng progresseerub ja stabiliseerub erinevaid mustreid pidi. Kui alust ja otsesihitist saatvate artiklite ära jätmine väheneb aja jooksul, siis ees-

sõnagraasi lõpetavate artiklite vead kadumismärke ei näita, mis viitab fossiliseerumisprotsessidele.

Ülesande tüüp avaldas märkimisväärset mõju vigade esinemissagedusele ja olemusele. Narratiivsetes tekstides, mis nõuavad rohkemat konkreetsete nimi-sõnade ja ajaliste referentside kasutamist, esines vähem vigu kui eksposiitorsetes ja deskriptiivsetes ülesannetes, kus abstraktsiooni aste ja spetsiifilisus nõuavad artiklisüsteemi keerukamat valdamist. Sellest võib järeldada, et diskursiivne kontekst mõjutab õppija probleemkohti keelekasutuses.

Longituudanalüüs võimaldas jälgida, kuidas aeg mõjutab artikli kasutamise arengut. Kesktasemetel oli näha märkimisväärsed edusamme, näiteks selliste lisamisvigade kasvu, mis ei tulenenud keeltevahelisest mõjust. Niisiis võib arvata, et õpilased hakkasid teadlikumalt artiklit kasutama ja märkama, et hispaania ja inglise keele artiklisüsteemid erinevad üksteisest, kuigi selle märkamisega kaasnes vigu. Samuti said selgeks valdkonnad, kus areng stabiliseerus või ka fossiliseerus; selles osas tulid eriti esile üldistavatele kategooriatele viitavad sõnad ja grammatilist sugu puudutavad ühildumisvead. See leid toetab hüpoteesi, et teatud vead on visamad kaduma, eriti kui õpetamisel ei käsitleta neid piisavalt selgesõnaliselt.

Vigade olemuse ja päritolu analüüs näitavad selgelt keeltevahelise transferentsi mõjusid, eriti selliste struktuursete joonte puhul, mis kuulusid kahte või enamasse keelde õppija keelepagasis. Siiski on transferents ilmsem kuni kolmanda semestrini ja hakkab neljandal hääbuma, kuigi ei kao päriselt. Ilmeka näitena võib tuua artikli ärajätmise olukordades, kus inglise keel artikleid ei kasuta (nt üldistavate mitmuses aluste puhul). Võib järeldada, et kui õppija varasemad keeled ei nõua üldistavat kategooriat tähistavate aluste puhul, et kasutataks nimisõnu täiendavaid või asendavaid grammatilisi elemente⁷⁶, on vaja eksplitsiitset ja rikkalikku sisendit, et harjumuspäraseid mustreid muuta ja jõuda äratundmiseni, et hispaania keel sellises olukorras artiklit vajab. Niisiis peab pedagoogiline sisend olema mitmekesisem ja võrdlevam, toetades teadlikkust keeltevahelistest erinevustest juba õppimise algetappides.

Juba teoreetilise osa jaoks hispaania, inglise ja eesti keeles määratuse väljendamise võimalustest ülevaadet andes sai selgeks, et semantilise vaatepunktist on olulised mõisted määratus (h.k. *definitud*, ingl. k. *definiteness*) ning spetsiifilisus (h.k. *especificidad*, ingl. k. *specificity*). Määratus näitab seda, kas kõnealune on kõneleja ja kuulaja jaoks konkreetsetl tuvastatav. Spetsiifilisus aga viitab sellele, kas kõnealune on laiemas mõttes konkreetne objekt/inimene/nähtus või üks täpsustamata isend paljudest. Määratuse ja spetsiifilisuse väljendamiseks on eri keeltes erinevad võimalused ja nende kategooriate analüüsis rakendamine tõi samuti välja keele õpetamise seisukohast olulisi veamustreid. Eksiti sagedamini kontekstides, mis nõudsid (mitte)määratletuse täpset käsitlemist, näiteks anafooriliste ja katafooriliste viidete puhul, niisiis on selliste diskursiivsete nüansside korrektne väljendamine õppijate vahekeeles eriti komplitseeritud. Teisalt ei

⁷⁶ Hisp. k. *determinantes*, ingl. k. *determiners*: kategooria, kuhu kuuluvad lisaks artiklile ka erinevad asesõnad, näiteks omastavad ja näitavad.

esinenud küll väga arvukalt selliseid valikuvigu, mis näidanuks määratud artikli ekslikku käsitlemist spetsiifilisuse märgina, ent ometi võib neist välja lugeda teatavat ebakindlust spetsiifilisuse ja määratuse vahel vahet tegemisel, eriti õppeaja esimestel semestritel. Täheldatud kõikumised annavad märku sellest, et algtasemel ei suuda õppijad neid kategooriaid selgelt eristada, mis võib mõjutada õige grammatilise elemendi (*determinante*) valikuotsust.

Varasemate hispaania keele teadmistega õppijate kõrvutamine nendega, kes alustasid hispaania keele õpinguid Tartu Ülikoolis tõi esile, et varem hispaania keelt õppinud üliõpilased tegid vähem sooga seotud ühildusmisvigu kui need, kes olid alles hispaania keele õpinguid alustanud. See kinnitab, et grammatilise soo morfoloogiliste tunnuste töötlemine võib olla väga keeruline õppijatele, kes ei ole pidanud üheski oma keelepagasi keeles otsustama, kas sõna on meessoost või naissoost.

Viimaks tuleb välja tuua, et inglise keele oskuse tase ei mõjutanud otseselt õppijate vigade arvu. Kuigi absoluutarvudes esines C1-tasemel inglise keele oskusega õppijatel rohkem vigu kui neil, kelle keeletase oli B2, avas potentsiaalsete veakohtade analüüs olukorrale nüansirohkema vaate. Artikli ärajätmise vigu, mis oli mõlemas võrreldud rühmas kõige levinum veakategooria, esines praktiliselt identses mahu, mis viitab sellele, et teise võõrkeele oskuse mõju ei ole selgelt tuvastatav.

Sarnast tendentsi võib täheldada abstraktsete ja mitmuses nimisõnade puhul, mille esinemise protsendid on nii B2 kui C1 tasemel inglise keelega õppijatel väga sarnased. Keeltevahelise mõju analüüsist nähtus, et inglise keele C1-tasemega õppijatel oli selliseid vigu mõnevõrra rohkem (32,80% vs 29,37% B2-tasemega rühmal), ent potentsiaalsete veakohtade analüüsis sellist vahet enam ei paista. Peamine erinevus nende õppijate vahel seisneb vigade iseloomus. B2-tasemel inglise keelt oskavas rühmas tehti rohkem lisamisvigu, mida võib ehk seostada sagedaste sõnaühendite päheõppimisel põhinevate õpistrateegiatega. Inglise keelt C1-tasemel valdavad õppijatel seevastu esines vähem morfosüntaktilisi vigu, mis võib viidata paremini automatiseerunud artiklikasutusele ja suuremale võimele pöörata tähelepanu nimisõnafraside keerukamatele kasutusnüanssidele, näiteks ühildumisele nimisõna ja selle täiendite vahel või fraasiliikmete järjekorrale.

Tulles tagasi uurimuse alguses püstitatud hüpoteeside juurde, said mitmed neist korpuseülel analüüsil kinnitust. Tõestust sai ootus, et artikli ärajätmine on algtasemel kõige levinum viga, nagu ka see, et üldistavaid kategooriaid tähistavate referentidega kaasnevad vead püsivad läbivalt. Samuti tõendati inglise keele kui domineeriva võõrkeele mõju ning seda, et eri tüüpi ülesannetes esinevad erinevat tüüpi vead. See hüpotees aga, et vigade hulk väheneb aja jooksul sujuvalt, jäi selge vastuseta: vähenes selliste juhtude hulk, kus artikkel jäeti panemata, küll aga sagesid fraasid, kus artikkel oli liiane või ei ühildunud ülejäänud fraasiliikmetega. Individuaalsete õpitrajektooride analüüs andis võimaluse võrrelda üldisi mustreid ja iga osaleja isiklikku arengut, pakkudes selliselt rikkalikuma ülevaate mitmekeelsete eesti emakeelega üliõpilaste hispaania keele artikli omandamise protsessist. Võrreldes individuaalseid tulemusi korpuseülest

andmetega, ilmneb, et kuigi üldiselt oli artiklikasutuse normipärasus keskmiselt 79,2%, on õppijate seas märkimisväärne varieeruvus: kõige sihtkeelepärasem tulemus oli 93,7% (keelejuht 50), samas kui kõige madalam õnnestumise protsent oli 66,5% (keelejuht 39). Niisiis võis kõigi puhul näha edasiminekut, aga protsessi tempo ja kasutuse täpsus erinesid informantide lõikes märkimisväärselt.

Artikli ära jätmine oli kõige sagedasem viga nii terve analüüsitud korpuse lõikes kui ka enamiku keelejuhtide isiklikul arenguteel, mis kinnitab, et õppijatel on raske hoomata, kuivõrd kohustuslik artiklikasutus hispaania keeles on, eriti juhtudel, kus on tegemist üldistava kategooria ja mitmuses või loendamatute nimisõnadega. Siiski tegid mõned osalejad, näiteks keelejuht 53, seda tüüpi viga märkimisväärselt vähem, tõenäoliselt tänu teadlikumatele strateegiatele ja edukale transferentsile prantsuse keelest, mis näib hõlbustavat hispaania keele reeglite kinnistumist. Artikli liigset kasutamist esines üldises plaanis palju vähem (14,7% vigadest), ehkki mõnel keelejuhil, näiteks informandid 50 ja 53, esines seda teistest enam, mis viitab teadlikule püüdele artiklit praktikas rakendada, olgugi et mõnikord ebakorrektselt.

Morfosüntaktilistes vigades (eelkõige ühildumisvigades), mis moodustavad korpuseülesel tasandil 20,4%, võis samuti täheldada märkimisväärselt varieeruvust. Informantidel 39 ja 49 esines seda tüüpi viga väga sageli, mis viitab püsivatele probleemidele nais- ja meessoos ning mitmuse vormide ühildamisel. Jällegi, grammatilise soo puudumisel eesti keeles võib nende raskuste puhul olla kaalukas roll. Morfosüntaktilised vead ei vähene aja jooksul ja intensiivistuvad kesktasemel, kus õppijate kognitiivne koormus suureneb seoses paljude uute grammatikareeglite kinnistamise vajadusega.

Kui kõrvutada individuaalsete arengutrajektooride kulgemist ajas, peegeldavad need väga erinevaid õppimisrütme. Mõned keelejuhid, nagu informandid 50 ja 51, liiguvad normipärase artiklikasutuse suunas pidevalt ja stabiilselt, artikli ärajätmist esineb viimastel semestritel oluliselt vähem ja näha võib grammatiliste struktuuride konsolideerumist vahekeeles. Seevastu mõnede keelejuhtide, näiteks informantide 39 ja 57, õpiteed on ebahetlasemad ning teatud tüüpi vigade hulk kasvab edasijõudnud tasemel äkki, viidates läbivatele raskustele hispaania keele normide järgimisel.

Ka individuaaltasemel näitas analüüs, et keeltevaheline mõju mängib olulist rolli artiklisüsteemi omandamisel. Informandid, kellel olid varasemad teadmised sellistest keeltest nagu prantsuse keel, kaldusid artiklit pigem üle- kui alakasutama, samas kui saksa või vene keele teadmistega õpilased tegid vähem sooga seotud ühildumisvigu, mis viitab sellele, et varasem kokkupuude morfoloogilise soo kategooriaga toetab grammatilise soo omandamist hispaania keeles.

Uurimuse tulemused pakuvad võimaluse kriitiliselt hinnata, millised faktorid mängivad rolli olukorras, kus inglise keelt (ja ka teisi võõrkeeli) valdav eesti õppija omandab hispaania keele artiklisüsteemi. Eelkõige leiab kinnitust, et algetappides on oluline roll keeltevahelisel transferentsil, küll aga ei kao need mõjud täielikult ka keeletaseme edenedes. Niisiis on kaheldav, et mõju väheneamine võiks olla lineaarne. Samuti ei täheldatud selget seost inglise keele taseme ja hispaania keele artiklivigade hulga vahel. Tulemustest võib hoopis välja

lugeda, et keeleomandamine on dünaamilisem ja rohkematest teguritest sõltuv ning seda mõjutavad nii varasem keelepagas, ülesande tüüp, vormile pööratav tähelepanu kui ka õppija individuaalne arengutee. Määratust ja spetsiifilisust puudutavad kõikumised, ärajätmisvigade läbiv esinemine ning lisamisvigade ilmumine keeleomandamise hilisemates etappides rõhutavad, et vajame nende keerukate protsesside mõistmiseks paindlikumaid teoreetilisi mudeleid, nagu seda on dünaamiliste süsteemide teooria. Sellises raamistikus vaadeldakse keele arengut mittelineaarse, varieeruva ja kontekstitundliku protsessina, mis on eriti otstarbekas artikli omandamise uurimisel mitmekeelses kontekstis nagu Eesti õppijale iseloomulik.

Väitekirjas esitatud uuringu tulemused rõhutavad vajadust ümber mõtestada praegused meetodikad hispaania keele artikli õpetamiseks, eriti mitmekeelses keskkonnas, nagu seda on eestikeelsete õppijate hispaania keele omandamine kolmanda või enama võõrkeelena. Hulstijni (2001) kirjeldatud akadeemilises kontekstis, kus valitseb surve kiiresti edasi liikuda ja kasutada ainult sihtkeelt, on grammatika selgesõnaline õpetamine tahaplaanile jäänud, mis teeb õppijate jaoks keeruliseks jõuda grammatiliste struktuuride sügavama mõistmiseni. Samuti ei soodusta see lähenemisviis ka reflekteerimist oma keelepagasi teiste keelte ja hispaania keele vaheliste erinevuste üle, põlistades vigu, mida oleks võimalik kontrastiivsema ja metalingvistilist arutelu julgustavama õpetamisega vältida.

Selles mõttes rõhutavad uuringust tulenevad pedagoogilised järeldused vajadust alustada grammatika eksplitsiitset käsitlemist juba algtasemetel, keskendudes varakult artiklile kui mitte lihtsalt grammatilisele elemendile, vaid funktsionaalselt, pragmaatiliselt ja diskursiivselt olulisele vahendile. Artiklite ärajätmist mitmusliku aluse puhul ja teistes võtmekontekstides saaks oluliselt vähendada, kui pakkuda õppijatele tegevusi, mis toetaksid teadvustatud refleksiooni hispaania, inglise ja eesti keele erinevuste üle. Sellised õpitegevused peaksid rõhutama artikli rolli nimisõna täpsustamisel ja selle mõju lause semantilisele ja pragmaatilisele tõlgendamisele.

Kõige sagedasemad vead, nagu artikli ärajätmine mitmuses üldistavaid kategooriaid tähistavate nimisõnade, loendamatute nimisõnade ja eessõnafraaside puhul, näitavad vajadust rikkalikuma sisendi ja spetsiifiliste ülesannete järele, mis keskenduvad nendele probleemsetele kontekstidele. Kontrastiivsed harjutused hispaania ja õppijate keelepagasi keelte, eriti inglise keele kõrvutamiseks võiksid hõlbustada erinevuste mõistmist ja vähendada ebaõnnestunud transfeerentsi. Samuti peaksid avatud teksti tootmist nõudvad ülesanded ning struktureeritud harjutused olema kavandatud selliselt, et suunaksid õppijaid kinnistama artikli korrektset kasutamist suhtlusfunktsiooni eduka täitmise seisukohast kriitilistes süntaktilistes ülesannetes, nagu eessõnafraasi lõpetamine, alus ja otsesihitis.

Grammatilisest soost tingitud ühildumisvigade püsivus rõhutab vajadust pakkuda õppijale läbivalt võimalust märgata ja suurendada teadlikkust süntaktilisest ühildumisest hispaania keeles. Interaktiivsed mängud, klassifitseerimisharjutused ja veatuvastusülesanded oleksid kasulikud tööriistad sellekohaste reeglite

kinnistamiseks, eriti kuna seda tüüpi vead on visad kaduma isegi edasijõudnud keelekasutaja tasemel.

Lisaks nõuab erilist tähelepanu transferents inglise keelest, mis sageli põhjustab ärajätmis-, lisamis- või valikuvigu. On oluline kaasata tegevusi, mis keskenduvad hispaania ja inglise keele artikli kasutamise spetsiifikale, soodustades sügavamat metalingvistilist refleksiooni. Näiteks võivad praktilised harjutused, mille konkreetne eesmärk on võrrelda üldistavat kategooriat tähistavate mitmuses nimisõnade ja loendamatute nimisõnade kasutamist mõlemas keeles, aidata õpilastel tuvastada õigeid kasutusmustreid ja vähendada ebaõnnestunud transferentsi inglise keelest.

Veel üks oluline soovitus on integreerida artikli õpetamine laiemasse raamistikku ja näidata seda osana nimisõnu saatvast süsteemist, kuhu kuuluvad ka erinevad asesõnad, näiteks omastavad ja näitavad (kokkuvõtlikult *determinantes*). Praegustes materjalides raskendab nende kategooriate didaktiline eraldamine õpilastel artikli tajumist ühe võimalusena laiemas süsteemis. Sellelt aluselt lähtuv süsteemne lähenemine hõlbustaks artikli, aga ka teiste nimisõna modifitseerivate elementide funktsiooni mõistmist ja õiget kasutamist hispaania keeles.

Lõppkokkuvõttes rõhutab käesolev väitekiri sellise pedagoogilise lähenemisi viisi tähtsust, mis ei keskenduks niivõrd vigade parandamisele, vaid arendaks teadlikku ja jätkusuutlikku grammatikaoskust. Edendades eksplitsiitsemat ning metalingvistilisele teadlikkusele ja arutelule suunatud õpetamist, mis arvestab nii üldisi suundumusi kui ka õpilaste individuaalseid vajadusi, saab oluliselt toetada hispaania keele artiklisüsteemi õppimist, pakkudes õppijatele seeläbi paremaid vahendid nõudlikus akadeemilises keskkonnas toime tulemiseks.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Virginia Rapún Mombiola
Sünniaeg: 14/12/1982
Kodakondsus: hispaania
E-post: virginia.rapun@ut.ee

Hariduskäik:

alates 2021 Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, germaani-romaani filoloogia õppekava, doktoriõpe
2018–2022 Hispaania Riiklik Kaugõppeülikool (UNED), Euroopa konteksti kirjandus- ja teatriuuringute ning hariduse magistriõpe
2013–2015 Kataloonia Avatud Ülikool (UOC), magistriprogramm „Infotehnoloogia hariduses“
2010–2012 Hispaania Riiklik Kaugõppeülikool (UNED), hispaania keele kui teise keele õpetamise magistriõpe
2006–2008 Granada Ülikool, hispaania filoloogia, bakalaureuseõpe
2000–2005 Madridi Complutense Ülikool, slaavi filoloogia, bakalaureuseõpe

Teenistuskäik:

alates 2024 Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride instituut, germaani-romaani filoloogia nooremteadur
2023–2024 Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride instituut, germaani-romaani filoloogia õppeülesande täitja
2019–2022 Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride kolledž, germaani-romaani filoloogia külalislektor
2017–2019 Pekingi Keele ja Kultuuri Ülikool, hispaania filoloogia lektor
2015–2017 Instituto Cervantes, Peking, Hiina, õpetaja
2015 ELE USAL Mallorca (Salamanca ülikooli hispaania keele kool), Mallorca (Hispaania), õppealajuhataja
2014 Keele- ja kultuurikeskus Adelante, Peterburi (Venemaa), õpetaja
2009–2013 Instituto Cervantes, Moskva (Venemaa), õpetaja
2008–2009 Marcel Pagnoli gümnaasium, Marseille, Prantsusmaa, vestlus-assistent

Publikatsioonid:

- Rapún-Mombiela, Virginia; Castañar-Rubio, Guillem; Tudela-Isanta, Anna (2024). Acquisition of Articles by Estonian Learners of Spanish: A Corpus Study. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes*, 14, 87–112. DOI: 10.1344/AFLM2024.14.5.
- Rapún Mombiela, Virginia (2023). Tanja Angelovska and Angela Hahn (eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*, Amsterdam: John Benjamins, 2017. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 8 (1), 206–217. DOI: 10.7592/Tertium.2023.8.1.257.
- Rapún Mombiela, Virginia; Tramallino, Carolina Paola (2023). Acquisition of Spanish Temporal Adverbials by Multilingual Estonian Learners: A Proposal for Automatic Analysis. *Sustainable Multilingualism*, 23 (1), 63–90. DOI: 10.2478/sm-2023-0013.
- Rapún Mombiela, Virginia (2023). CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto. Álvarez García, Esther; Villayandre Llamazares, Milka. *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*. (351–362). León: Universidad de León Servicio de Publicaciones.
- Kruse, Mari; Rapún Mombiela, Virginia (2023). ¿Influye el nivel de competencia en la producción de lenguas extranjeras? Estudio sobre la fuidez y la precisión en el uso de artículos y preposiciones en español como tercera lengua por parte de estudiantes estonios plurilingües. *e-Aesla*, 9, 17–32.

Teadusorganisatsiooniline tegevus:

- alates 2022 ühingu Hispaania Teadlased Balti Riikides liige
- alates 2020 õppijakorpuste liidu LCA liige

CURRÍCULUM VÍTAE

Nombre: Virginia Rapún Mombiela
Fecha de nacimiento: 14/12/1982
Ciudadanía: española
Correo electrónico: virginia.rapun@ut.ee

Formación académica:

desde 2021 Doctorado en Lenguas y Literaturas Germánicas y Románicas, Universidad de Tartu, Facultad de Humanidades
2018–2022 Máster Universitario en Formación e Investigación Literaria y Teatral en el Contexto Europeo por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
2013–2015 Máster Universitario en Educación y TIC, UOC
2010–2012 Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, UNED
2006–2008 Licenciatura en Filología Hispánica, Universidad de Granada
2000–2005 Licenciatura en Filología Eslava, Universidad Complutense de Madrid

Experiencia profesional:

desde 2024 investigadora junior de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu
2023–2024 instructora adjunta de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu
2019–2022 lectora visitante de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu
2017–2019 profesora de lengua y literatura en Filología Hispánica en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
2015–2017 profesora de español en el Instituto Cervantes de Pekín
2015 jefa de estudios en ELE USAL Mallorca
2014 profesora de español en el Centro de Lengua y Cultura Adelante de San Petersburgo
2009–2013 profesora de español en el Instituto Cervantes de Moscú
2008–2009 Auxiliar de conversación en el Instituto Marcel Pagnol de Marsella

Publicaciones:

- Rapún-Mombiela, Virginia; Castañar-Rubio, Guillem; Tudela-Isanta, Anna (2024). Acquisition of Articles by Estonian Learners of Spanish: A Corpus Study. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes*, 14, 87–112. DOI: 10.1344/AFLM2024.14.5.
- Rapún Mombiela, Virginia (2023). Tanja Angelovska and Angela Hahn (eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*, Amsterdam: John Benjamins, 2017. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 8 (1), 206–217. DOI: 10.7592/Tertium.2023.8.1.257.
- Rapún Mombiela, Virginia; Tramallino, Carolina Paola (2023). Acquisition of Spanish Temporal Adverbials by Multilingual Estonian Learners: A Proposal for Automatic Analysis. *Sustainable Multilingualism*, 23 (1), 63–90. DOI: 10.2478/sm-2023-0013.
- Rapún Mombiela, Virginia (2023). CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto. Álvarez García, Esther; Villayandre Llamazares, Milka. *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*. (351–362). León: Universidad de León Servicio de Publicaciones.
- Kruse, Mari; Rapún Mombiela, Virginia (2023). ¿Influye el nivel de competencia en la producción de lenguas extranjeras? Estudio sobre la fiidez y la precisión en el uso de artículos y preposiciones en español como tercera lengua por parte de estudiantes estonios plurilingües. *e-Aesla*, 9, 17–32.

Pertenencia a asociaciones:

- desde 2022 Miembro de la Asociación de Científicos Españoles en los Países Bálticos
- desde 2020 Miembro de la Asociación de Corpus de Aprendientes

CURRICULUM VITAE

Name: Virginia Rapún Mombiola

Date of birth: 14 December 1982

Citizenship: Spanish

E-mail: virginia.rapun@ut.ee

Education:

from 2021 University of Tartu, Doctoral student in Germanic and Romance Languages and Literatures

2018–2022 National Distance Education University (Spain), MA Training and Research on Literature and Theatre in the European Context

2013–2015 Catalanian Open University (Spain), MA Education and ICT

2010–2012 National Distance Education University (Spain), MA Teaching Spanish as a Second Language

2006–2008 University of Granada (Spain), BA Hispanic Philology

2000–2005 Complutense University of Madrid (Spain), BA Slavic Philology

Employement:

from 2024 University of Tartu, Junior Research Fellow

2023–2024 University of Tartu, Adjunct Instructor

2019–2022 University of Tartu, Visiting Lecturer

2017–2019 Beijing Language and Culture University (BLCU), Beijing, (China), Lecturer

2015–2017 Instituto Cervantes of Beijing (China), Teacher

2015 ELE USAL Mallorca (Spanish Language School of the University of Salamanca), Mallorca (Spain), Head of studies

2014 Centro de Lengua y Cultura Adelante, St. Petersburg (Russia), Teacher

2009–2013 Instituto Cervantes of Moscow (Russia), Teacher

2008–2009 Marcel Pagnol High School, Marseille (France), Language Assistant

Publications:

Rapún-Mombiola, Virginia; Castañar-Rubio, Guillem; Tudela-Isanta, Anna (2024). Acquisition of Articles by Estonian Learners of Spanish: A Corpus Study. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes*, 14, 87–112. DOI: 10.1344/AFLM2024.14.5.

Rapún Mombiela, Virginia (2023). Tanja Angelovska and Angela Hahn (eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*, Amsterdam: John Benjamins, 2017. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 8 (1), 206–217. DOI: 10.7592/Tertium.2023.8.1.257.

Rapún Mombiela, Virginia; Tramallino, Carolina Paola (2023). Acquisition of Spanish Temporal Adverbials by Multilingual Estonian Learners: A Proposal for Automatic Analysis. *Sustainable Multilingualism*, 23 (1), 63–90. DOI: 10.2478/sm-2023-0013.

Rapún Mombiela, Virginia (2023). CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto. Álvarez García, Esther; Villayandre Llamazares, Milka. *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*. (351–362). León: Universidad de León Servicio de Publicaciones.

Kruse, Mari; Rapún Mombiela, Virginia (2023). ¿Influye el nivel de competencia en la producción de lenguas extranjeras? Estudio sobre la fiidez y la precisión en el uso de artículos y preposiciones en español como tercera lengua por parte de estudiantes estonios plurilingües. *e-Aesla*, 9, 17–32.

Membership in associations:

from 2022 Member of the Association of Spanish Scientists in Estonia

from 2020 Member of the Learner Corpus Association

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE ROMANICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Anu Treikelder.** Le passé composé de l'ancien français : sémantique et contexte. Une étude sur corpus en contraste avec le passé composé en français moderne. Tartu, 2006, 238 p.
2. **Tanel Lepsoo.** Autorifiguuri avaldumine tänapäeva prantsuse näitekirjanduses: representatiivsest ise-subjektist efemeerse ise-subjektini. Tartu, 2006, 203 p.
3. **Klaarika Kaldjärv.** Autor, jutustaja, tõlkija Borgese autofiktsioonid eesti keeles. Tartu, 2007, 347 p.
4. **Reet Alas.** Les valeurs du conditionnel français et estonien. Tartu, 2012, 239 p.
5. **Triin Lõbus.** Aja kujutamine hispaaniakeelses narratiivis. Loomaailma konstrueerimine keele ajavormide kaudu. Tartu, 2012, 218 p.
6. **Merilin Kotta.** Manifestaciones del proceso de escritura en la narrativa breve catalana actual. Tartu, 2013, 258 p.
7. **Marge Käsper.** Présenter des ouvrages académiques en sciences humaines et sociales en français et en estonien. Pistes contrastives pour étudier les cultures discursives dans les comptes rendus de lecture français et estoniens. Tartu, 2017, 303 p.
8. **Mari Kruse.** La transferencia en personas plurilingües: los falsos amigos como un obstáculo y una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Tartu, 2018, 234 p.
9. **Maria Einman.** *Lector in drama.* Les enjeux fictionnels et imaginaires du suicide dans le théâtre français du XIX^e siècle. Thèse en cotutelle avec l'Université Sorbonne Nouvelle. Tartu, 2018, 481 p.
10. **Marit Karelson.** Le temps d'engagement dans les œuvres d'André Gide et de Johannes Semper : les univers fictionnels entre l'*élan vital* et la *littérature engagée*. Tartu, 2023, 306 p.